

Resumos Expandidos  
Anais

# Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire Caruaru/PE- 2024

Educação Libertadora  
*Esperanças para a  
reconstrução do Brasil*

ISSN 2525-9393  
V.1, 2024

Maria Erivalda dos Santos Torres  
Maria Fernanda dos Santos Alencar  
Cícera Maria do Nascimento  
(Orgs.)



**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO  
FREIRE**

**CARUARU/PE**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2024

**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO  
FREIRE**

**CARUARU/PE**

23 E 24 DE ABRIL DE 2024

REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E  
PESQUISA

SEDUC/CARUARU E UFPE/CAA- CARUARU



Recife, PE

2024

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## **CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS**

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luíza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Erivalda dos Santos Torres	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e UFPE
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## **PRÉ COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE CARUARU**

**“Educação libertadora: esperar para reconstrução do Brasil!”**

**23 e 24 de abril de 2024**

**Local: SEDUC/Caruaru e UFPE/CAA- Caruaru**

### **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Maria Erivalda dos Santos Torres, Cícera Maria do Nascimento, Maria Fernanda dos Santos Alencar, Andrea Paula Gonçalves da Cunha, Anna Lússia da Silva, Danielle de Souza Lima.

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo, Ana Carolina de Souza Silva, Cícera Maria do Nascimento, Danielle de Souza Lima Florencio, Danielle Jaiane Silva, Filipe Antonio Ferreira da Silva, Janssen Felipe da Silva, Kauana Rafaela da Silva, Leticia Oliveira de Souza, Maria do Carmo Santos, Maria Erivalda dos Santos Torres, Maria Fernanda dos Santos Alencar, Maria Joselma do Nascimento Franco, Maria Rita Barbosa Piancó Pavão, Rafael Bezerra da Silva Farias, Roberta De Granville Barboza, Rosineide Maria Gonçalves, Thiago Gonçalves Silva, Wilson Rufino Da Silva, Wyne Nogueira de Souza.

### **COORDENAÇÃO DE EIXO TEMÁTICO**

**Eixo temático 1: Educação Popular, Movimentos Sociais e Saúde**

**Coordenação:** Everaldo Fernandes - UFPE-CAA e Joelson Santos – MST

**Eixo temático 2: Educação de Jovens e Adultos na sociedade**

**contemporânea Coordenação:** Maria Erivalda dos Santos Torres – CPFreire/PPGEDUC e Fernanda Alencar - UFPE-CAA

**Eixo temático 3: Currículos, didática/ensino-aprendizagem e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade**

**Coordenação:** Aline Santos - UFPE-CAA Jansen Felipe - UFPE-CAA

**Eixo temático 4: Relações étnico-raciais, Diversidade e Justiça Social**  
**Coordenação:** Fael Bezerra - Coletivo a Literatura Também tem Pele Preta/UFPE-CAA/PPGEDUC Luiz Gustavo - UFPE-CAA

**Eixo temático 5: Formação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação engajamento social, político e pedagógico**  
**Coordenação:** Joselma Franco - UFPE-CAA/CME/PPGEDUC Wilson Rufino - ASCES-UNITA

**Eixo temático 6: Educação do/no campo na contemporaneidade**  
**Coordenação:** Paulo Henrique – MST Girleide Lemos - UFPE-CAA/NUPEFEC

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

**Colaboração, revisão e diagramação:** Ricardo Santos de Almeida

**Capa diagramada a partir da foto original disponível em:** <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2016/09/paulo-freire-4-600x300.jpg>

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

*Copyright* © 2024. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2024. Escrito e produzido no Brasil.

## SUMÁRIO

<b>SOBRE OS PRÉ-COLÓQUIOS</b> Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas	14
<b>APRESENTAÇÃO</b> Maria Fernanda dos Santos Alencar Cícera Maria do Nascimento	15
<b>RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 1 - EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E SAÚDE</b>	18
<b>POR UMA PEDAGOGIA POPULAR AFRICANA: A CONSCIENTIZAÇÃO QUE SE CONSTRÓI DENTRO DA PRÁXIS</b> Leticia Oliveira de Souza Allene Carvalho Lage	19
<b>CULTURA E EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE ESSAS CATEGORIAS COM BASE EM PAULO FREIRE</b> Vivian Liégia de Araújo Santos Emanuelle Deyse dos Santos Almeida Maria Aparecida Vieira de Melo	23
<b>ARTE, POTLÍTICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIFASCISTA EM ARTE EDUCAÇÃO</b> Kethylle Layane Nascimento Tavares de Azevedo Lilian Débora Barros João Paulo de Azevedo Silva	27



## SUMÁRIO

- ARPILLERA, O TECIDO PEDAGÓGICO DA RESISTÊNCIA FEMINISTA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA FORMAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DAS MULHERES *ARPILLERISTAS*** 31  
Fábia Roseana Souza Oliveira  
Allene Carvalho Lage
- RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 2 – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA** 38
- RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONCEPÇÕES FREIRIANA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** 39  
Verônica de Araujo Oliveira Silva
- EJA, DE OLHO NAS LINHAS DE PESQUISAS UNIVERSITÁRIAS: AUSÊNCIA OU PRESENÇA?** 42  
Anair Silva Lins e Mello  
Maria Cristina Camaroti Silva Bastos  
Mirian Patrícia Burgos
- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS FREIRIANAS** 48  
Bernardo José Bione dos Santos  
Maria Vitória de Arruda Silva  
Tereza Luiza de França

## SUMÁRIO

<b>DIZERES E FAZERES DE PROFESSORES/AS INICIANTES E EXPERIENTES NA EJA: UMA ALTERNATIVA PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO</b>	53
Maria Erivalda dos Santos Torres Maria Joselma do Nascimento Franco	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 3 – CURRÍCULOS, DIDÁTICA/ENSINO-APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE</b>	57
<b>PRINCÍPIO DA ISONOMIA: INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	58
Davi Milan Erica da Silva Dantas Tainara de Sousa Soares	
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA: A DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE</b>	61
Maria Aparecida Vieira de Melo	
<b>NO SHOW DE TALENTOS: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E ANA MAE BARBOSA</b>	64
Jevison Cesário Santa Cruz	

## SUMÁRIO

- JOGOS PEDAGÓGICOS: PROMOVENDO UMA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA E REFLEXIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS** 68  
Ana Paula dos Santos Silva  
Carmem da Silva Moura  
Poliana dos Santos Silva
- EDUCAÇÃO FÍSICA: ARTE CIRCENSE NAS AULAS COM O CONTEÚDO GINÁSTICA NO UNIVERSO ESCOLAR** 72  
Maria Júlia Duarte Barbosa  
Tereza Luiza de França  
Sandra Cristhianne França
- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A RELEVÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA** 75  
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida  
Dayane Lopes de Medeiros  
Maria Aparecida Vieira de Melo
- DO SILENCIAMENTO À RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA** 80  
Wyne Nogueira de Souza  
Janssen Felipe da Silva
- CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS QUE CONDICIONAM UMA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA, DIALÓGICA E DEMOCRÁTICA** 84  
Carmem da Silva Moura

## SUMÁRIO

<b>CONSTRUINDO AUTONOMIA: OS SABERES FUNDAMENTAIS NA PRÁTICA EDUCACIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE</b>	88
Roberto da Silva	
<b>ALÉM DA OPRESSÃO: CAMINHOS PARA A LIBERTAÇÃO E EMPODERAMENTO</b>	92
Poliana dos Santos Silva Ana Paula dos Santos Silva Roberto da Silva	
<b>A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NAS SALAS DE AULA COMO FERRAMENTA FOMENTADORA DA COMPREENSÃO DO MUNDO.</b>	96
Joseane Maria dos Santos Karine de Azevedo Santos Maria Aparecida Vieira de Melo	
<b>A MONITORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUE SABERES ACIONAR? UMA EXPERIÊNCIA NA UFRN/CERES/CAICÓ</b>	100
Dayane Lopes de Medeiros Maria Aparecida Vieira de Melo	
<b>RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 4 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL</b>	104

## SUMÁRIO

- O CONTEÚDO DANÇA E A CARTILHA ANTIRRACISTA: COMO AS DANÇAS POPULARES PODEM CONTRIBUIR PARA A ASCENSÃO DO ANTIRRACISMO** 105  
Maria Vitória de Arruda Silva  
Bernardo José Bione dos Santos  
Tereza Luiza de França
- DIÁLOGO ENTRE AMARO MATIAS E PAULO FREIRE: NUMA PERSPECTIVA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR** 109  
Rafael Bezerra da Silva Farias  
Maria Joselma do Nascimento Franco
- CAPOEIRA, FILOSOFIAS AFRICANAS E EDUCAÇÃO POPULAR: O CORPO COMO TEXTO E AS GINGAS COMO GRAFIAS QUE EXPRESSAM SUBJETIVIDADES** 113  
João Paulo de Azevedo Silva  
Everaldo Fernandes da Silva
- RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 5 – FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO: ENGAJAMENTO SOCIAL, POLÍTICO E PEDAGÓGICO** 118
- RODA DE CONVERSA E AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS FREIREANOS COMO FUNDAMENTO** 119  
Dirciane Maria Gonçalves Coelho Muniz  
Viviane de Bona

## SUMÁRIO

**PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO  
PROCESSO CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR  
CRÍTICO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL** 122

Ana Carolina de Souza Silva  
Maria Erivalda dos Santos Torres  
Maria Joselma do Nascimento Franco

**EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
COMPREENDENDO MOTIVOS PELO OLHAR  
FREIREANO** 126

Maria da Conceição Silva Lima  
Viviane de Bona

**CONEXÃO DE SABERES ENTRE FORMAÇÃO  
INVENTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO** 130

Cristiane Vanessa de Arruda Torres  
Carla Patrícia Acioli Lins

**RESUMOS EXPANDIDOS: EIXO 6 – EDUCAÇÃO  
DO/NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE** 134

**ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS DO  
CAMPO DECOLONIAL: UM PROJETO FORJADO  
NA FRONTEIRA ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA  
E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA** 135

Isaias da Silva  
Janssen Felipe da Silva

## **SOBRE OS PRÉ-COLÓQUIOS**

Os Pré-Colóquios surgem como possibilidade de se constituírem como espaço de organização e discussão temática preparatória para o XII Colóquio Internacional Paulo Freire, com a participação de Instituições de Ensino Superior (pública e privada), Movimentos Sociais, Secretarias de Educação Municipais, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e demais instituições não governamentais que agregam em suas práticas e pesquisas o pensamento de Paulo Freire.

Boa leitura!  
Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

## APRESENTAÇÃO

Maria Fernanda dos Santos Alencar  
Cícera Maria do Nascimento

Os Pré-colóquios Internacionais ocorrem em diversos estados do Brasil e também em outros países; surgem como espaços de organização e de reflexão sobre a epistemologia de Paulo Freire, fortalecendo o diálogo com e das Instituições de ensino superior (público e privado), Movimentos Sociais, Secretarias de Educação e instituições não governamentais que buscam conhecer, aprofundar e estudar o pensamento de Freire em seus livros, nas práticas e pesquisas. Esses momentos de aprendizagens e reflexões da práxis pedagógica de e em Freire são momentos preparatórios que objetivam subsidiar os Colóquios Internacionais Paulo Freire, como o que ocorrerá nos dias 19, 20 e 21 de setembro de 2024, no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, marcando o XII Colóquio Internacional Paulo Freire 2024.

Este anais tem esse objetivo e, neste sentido, socializa a contribuição de vinte e oito resumos escritos e apresentados por educadores e educadoras no 4º Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire Caruaru/PE, evento presencial, ocorrido nos dias 23 e 24 de abril de 2024, numa parceria entre várias instituições: Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste e Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru que partilharam o espaço de realização; Fórum Municipal de Educação de Caruaru; Gerencia Regional de Educação do Agreste Centro Norte; Conselho Municipal de Educação de Caruaru; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Sindicato dos das Trabalhadores(as) de Educação de Pernambuco, sendo o Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisa o organizador dessa primorosa construção. Nele se ratifica a força do pensamento de Paulo Freire no processo de formação acadêmica, profissional, pessoal e militante por uma educação que liberta e emancipa os seres para uma existência em favor da construção de uma sociedade democrática, inclusiva, com justiça social, num mundo em que a Educação Pública é direito de todos e de todas.



Estudar e refletir Freire é importante porque ele nos ensina a nos olhar, não de forma individual e descomprometida com as pessoas e com o mundo, mas como sujeitos históricos, situados e incompletos e, por isso, carentes e propensos a nos tornamos humanos, em um processo constante de humanização e existência.

É nesse caminho que o 4º Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire-Caruaru busca, por meio do processo de construção do conhecimento, propiciar compromisso com a vida e a existência das pessoas marcadas por desigualdades sociais e opressões, intensificando o papel da educação na análise do passado e do presente. Esse caminhar se projeta na perspectiva de inéditos viáveis (Freire, 2005) em prol de um futuro como possibilidade, o qual é fortalecido por um movimento de educadoras e educadores, num agir-refletir-agir, na contribuição para e com a formação de seres mais, visto que “O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador” (Freitas, 2005, p. 06).

Paulo Freire, como pensador importante que reflete o mundo e os processos de formação humanizada, vive, resiste e nos ensina a dizer a palavra e a nos situar como sujeitos históricos. E com essas aprendizagens de que somos mais, somos educadores e educadoras que produzem inéditos viáveis, concluímos esta apresentação com uma das estrofes do poema ‘Freirear!’, escrito pela Profa. Dra. Cinthya Torres Melo (CAA/UFPE), para o encerramento do Pré-Colóquio Internacional-Caruaru, em 2020.

[...]Freirear é ler o mundo de nossas existências!  
É entender os sentidos da nossa essência!  
É conhecer as palavras que nos conhecem e que as conhecemos,  
Simplesmente porque as escolhemos para experimentar, mudar, agir, sonhar e utopizar!  
Freirear é ainda tudo o que não cabe aqui...  
Porque somos seres inconclusos na estrada do aprender a ler e a existir! (Melo, 2020).

Assim, convidamos todos e todas para a leitura dos Resumos Expandidos que estão neste Anais.

Paulo Freire, Presente!

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In.: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod\\_folder/content/0/Leitura%20complementar/Pedagogia%20do%20in%C3%A9dito%20vi%C3%A1vel%20-%20Ana%20Freitas.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod_folder/content/0/Leitura%20complementar/Pedagogia%20do%20in%C3%A9dito%20vi%C3%A1vel%20-%20Ana%20Freitas.PDF). Acesso em 15 agost.2024.

MELO, Cinthya Torres. Freirear!. **Pré-Coloquio Internacional Paulo Freire-Caruaru**, 2020. (Poema não publicado)

Boa leitura!

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 1**  
**EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E**  
**SAÚDE**

## **POR UMA PEDAGOGIA POPULAR AFRICANA: A CONSCIENTIZAÇÃO QUE SE CONSTRÓI DENTRO DA PRÁXIS**

Leticia Oliveira de Souza<sup>1</sup>  
Allene Carvalho Lage <sup>2</sup>

É evidente que a trajetória e memória de Paulo Freire auxilia-nos na compreensão do surgimento da pedagogia popular enquanto uma epistemologia capaz de impedir o avanço neocolonial da educação mercadológica em solo africano. Nos termos do pedagogo pernambucano (1993) essa perspectiva popular do pensamento pedagógico é constituída de inúmeras razões sociais, entre elas: o populismo enquanto estilo politiquieiro que fomentou a introdução das massas e movimentos sociais no cenário político, inicialmente de forma tutelada, mas posteriormente galgaram a autonomia necessária para o estabelecimento de ideias próprias das classes populares. Diversos grupos sociais teceram seus intelectuais orgânicos oriundos das massas, que por seu turno fundaram uma noção orientada de educação. As revoluções anticolonialistas que caracterizam o continente africano foram constituídas pelas camadas populares, construtoras de grandes lideranças que modificaram o sistema colonial global. Outro fator determinante foi o êxodo rural causado pelo processo de marginalização do campo, que expulsa o campesinato do seu espaço geográfico em direção ao eixo urbano, provocando movimentos de reflexão crítica sobre este sistema compulsório de migração na população afetada. Tão logo, nos direcionando a luz de uma pedagogia popular comprometida com as multiplicidades presente em solo africano e se indignando com a força do autoritarismo maniqueísta neoliberal globalizante imposto a

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Educação, Caruaru, PE, Brasil, Leticia.osouza@ufpe.br, instituição de apoio: FACEPE.

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Professora titular – UFPE/CAA, Doutora em Sociologia, Caruaru, PE, Brasil, Allene.lage@ufpe.br, instituição de apoio: FACEPE

África Ocidental, é possível lutar contra a violência do poderio dominante que trabalha na acentuação da vulnerabilidade dos frágeis (Freire, 2018). Os domínios estabelecidos pelas estruturas econômicas em sua atitude senhorial, delimitam o pensamento e estimulam a docilidade da força revolucionária, assim surgem alguns questionamentos: como estabelecer a retomada de consciência libertadora? Como reconstruí-la e em nome de quem? Assim, estabelecemos como objetivo geral identificar os elementos fundantes de uma Pedagogia Popular Africana, que se materializa na manifestação da ancestralidade e da educação enquanto prática para a liberdade contra a barbárie neoliberal que a sola o continente africano. A cosmovisão africana em dialogicidade com a pedagogia popular é o envolvimento da cultura, ancestralidade e educação com todos os espaços em que a comunidade africana ou afrodiáspórica percorreu. “[...] é a ancestralidade deixada pelos antepassados representada na vida de todos aqueles que vivem em meio a cultura e ligados aos costumes que de uma forma ou de outra aparece entre nós” (Petit, 2018, p. 206). Assim, partindo desta percepção, pode-se estabelecer algumas características fundamentais a formulação de uma Pedagogia Popular Africana com base nos construtos de Petit (2018) e Freire (1979, 1993, 2011): i) A compreensão da utopia. Observar que o sonho é possível, de outro modo, “Utopia fornece energia aquelas pessoas ou grupos que buscam transformar velhas repúblicas em cidades novamente conhecidas” (Freire, 1993, p. 43); ii) A conscientização como “método pedagógico de libertação” atuando no despertar da capacidade criadora, se afirmando na forma de empenho para a observação crítica dos obstáculos. Para Paulo Freire (1979), ao conscientizar-se os sujeitos estabelecem barreiras contra a força do discurso de ódio fatalista neoliberal e reacionário, a conscientização é natural ao ser que se sabe inacabado, ou seja, uma exigência humana que pavimenta os caminhos para que a curiosidade epistemológica seja posta em prática. Conscientizar-se é se colocar criticamente na história, um teste de realidade concreta, que não deve ser confundido com o estar de frente para a realidade, pois se faz na ação que se tem sobre ela. A conscientização se constrói dentro da práxis, que nos provoca a admitir uma posição utópica diante do

mundo (Freire, 2011); iii) O corpo como produtor de conhecimentos. A corporeidade africana manifesta aspectos culturais, políticos e sociais que ao serem respeitados e evidenciados contribuem para o processo de construção do saber popular e emancipado; iv) Tradição oral. Reconhecimento das vivências, experiências, histórias e narrativas construídas por meio da oralidade; v) A crítica do *locus* atribuído ao negro. Para Petit (2018, p. 123), é “[...] a compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente”. Portanto, ao propormos uma Pedagogia Popular Africana alicerçamos a educação libertadora a uma epistemologia racialmente comprometida com as manifestações culturais, políticas, sociais e por isso populares, presentes na África Ocidental, resgatando o exercício dialético que Freire estabeleceu com o continente. Os programas político-educacionais do pedagogo brasileiro no continente africano não foram experimentados apenas nos países em que atuou diretamente, sua pedagogia libertadora na forma de espírito condutor da revolução, auxiliou, indiretamente, diversas lutas populares em África. Alguns dos movimentos mais expressivos do combate antiapartheid foram diretamente afetados pelo pensamento e método freireano. Em 1970, o Movimento Cristão Universitário da África do Sul (MCU) passa a construir práticas alfabetizadoras com base no emblemático livro “Pedagogia do oprimido” que a partir de então torna-se leitura base de alguns coletivos nacionais como a Organização de Estudantes da África do Sul (SASO), fundada em 1968 pelo jovem Steve Biko. Posteriormente, as instituições se unificam em nome do Movimento da Consciência Negra. E é na denúncia da tirania do opressor para o anúncio da mudança possível, que as movimentações progressistas, populares contemporâneas da atual África Ocidental, contra o autoritarismo neoliberal de um mundo capitalista liderado por uma minoria branca privilegiada, que a comunidade africana procura restabelecer sua força emancipadora que é o itinerário para uma Pedagogia Popular Africana. É inverossímil diante da ação libertadora que edifica a Pedagogia Popular Africana, coexistir em uma democracia gerida pela ética do mercado, inviabilizadora da própria prosperidade

democrática, é impossível não questionarmos o único caminho enfraquecido em que os Estados africanos são submetidos pelo poder globalizante. É impraticável pensar em (re)transformar realidades sem o sonho utópico daqueles que ousam serem livres.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Popular Africana, Paulo Freire, Conscientização.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **Que fazer:** Teoria e prática em educação popular. Rio de Janeiro. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2018.

FREIRE, Paulo. **África ensinando a gente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Luta continua.** Cadernos de Cultura Popular. São Tomé e Príncipe, 1979.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em Processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra (4a ed. 1984).

PETIT, Sandra Haydée, **Pretagogia:** Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei No 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

## **CULTURA E EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE ESSAS CATEGORIAS COM BASE EM PAULO FREIRE**

Vivian Liégia de Araújo Santos<sup>3</sup>  
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida<sup>4</sup>  
Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>5</sup>

Ao contrário do que muitos pensam, a formação não acontece de forma isolada, apenas no ambiente escolar, mas sim como um sistema de relações, ou seja, o contexto social, a presença familiar, as produções musicais, a indústria, a escola de maneira geral, etc. tem uma influência direta na formação dos cidadãos, já que são fortemente influenciados pelo que está ao seu redor. Nesse viés, quando o estudante inicia sua carreira estudantil, ele já possui uma carga cultural, desde a sua maneira de falar até a maneira que se veste ou crenças. Segundo Freire (2011) “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político [...]”. Desse modo, a nossa cultura faz parte da identidade de cada um, que não pode ser violada e nem destituída por nenhum outro, porém, na prática, o que nos deparamos é imposição de uma cultura, nação ou política, em sua maioria, a eurocêntrica. Visando esses aspectos, o referido trabalho surgiu a partir do seguinte questionamento epistemológico: Como a cultura e a educação se correlacionam na visão de Paulo Freire? Sendo assim, para responder à indagação realizada, tem-se como objetivo geral: destacar a relação entre educação e cultura a partir de uma abordagem freireana. Já no que se diz respeito aos específicos, tem-se

---

<sup>3</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduanda em Pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó-RN, Brasil, vivian.araujo.106@ufrn.edu.br.

<sup>4</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduanda em Pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó, RN, Brasil, emanuelledeyse123@gmail.com.

<sup>5</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutora em Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.



o intuito de: a) analisar os conceitos de cultura e educação através dos escritos de Paulo Freire e b) explicitar a relação entre os dois conceitos em uma abordagem freireana. Por conseguinte, em relação ao percurso metodológico, a abordagem da pesquisa configura-se como qualitativa e as revisões baseiam-se em estudos bibliográficos, dos seguintes autores: Freire (2011) e Vlach (1988). A análise de dados foi feita com base na técnica de Bardin (2010), onde verificam-se os seguintes passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. Dando continuidade, para Freire (1997, p. 36) “nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino.” Ou seja, ao analisarmos a afirmação do ilustre intelectual citado, é possível perceber que ele aborda a cultura como um fator essencial no processo educativo, visto que esta pode expandir o saber, as habilidades e os princípios vitais para o crescimento intelectual e social dos estudantes. Utilizando como exemplo, temos o componente curricular Artes, inserida inicialmente no ensino fundamental, em que trabalham-se conteúdos e movimentos artísticos do Continente Europeu: Expressionismo, Vanguardas Europeias, entre outros; em vez das ações, acontecimentos regionais, artistas e obras locais. Contudo, somos condicionados a aceitar a entender que o conhecimento do professor e dos livros didáticos são verdades universais, e o conhecimento dos estudantes são inválidos, saberes do “senso comum”, apenas. Quando o conteúdo trabalhado não se assemelha com a realidade dos estudantes, conseqüentemente, concluímos que não é valioso, formando identidades distantes de suas vivências. O método de valorização de outras narrativas não é atual, sendo um modelo desenvolvido desde o século 19, no qual os governantes tinham interesse de desenvolver uma “Identidade Nacional” para o Estado-Nação (Brasil) (Vlach, 1988), porém, buscando referências nas vivências europeias, principalmente francesas, em especial no campo da educação, desde o conteúdo até a estrutura física da escola. Para além de um espaço de educação formal dialogada, a escola tem a função de formar cidadãos críticos, que tenham consciência de seus direitos e deveres e o poder de decidirem o futuro da nossa sociedade. Porém, do que adianta formar cidadãos

que não valorizam suas raízes e vivências? Onde fica a identidade dos educandos? Seria então a escola um espaço de formação de cópias adequadas ao modelo econômico e social? Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), define o modelo educacional brasileiro como uma educação bancária, em que os professores depositam as informações, ideias, conhecimentos e, conseqüentemente, culturas consideradas “válidas”, deixando de lado a bagagem intelectual trazida pelos estudantes. Em 14 anos de ensino obrigatório, constroem-se seres com informações e saberes, mas formulados com máquinas, sendo manipuladas pelo poder público e econômico. Os seres humanos são uma espécie organizada em sociedades, seguindo regras, legislações, etc, mas que também são capazes de transformar a sociedade em que vivem a partir de suas ações, quando despertados mediante as desigualdades; a partir do momento em que moldamos cada cidadão a seguir um padrão social, de mesmo pensamento e ações, os detentores do poder e fomentadores das injustiças sociais continuarão a controlar a sociedade, promovendo cada vez mais um sistema de desigualdades, injustiças e preconceitos. “O que queremos proporcionar com a educação?”. As respostas para tal questionamento podem alcançar inúmeras vertentes, desde as liberais até as transformadoras sociais, como a pedagogia de Paulo Freire; promover um ensino de qualidade e que valorize a bagagem cultural e social dos indivíduos é a ressignificação da nossa presença em sociedade, deixando-nos ciente de que não basta estar no mundo, mas estar com o mundo, buscar novas estratégias e estruturas sociais, transformando os males que se alastram gradativamente. Existir, portanto, deve ser um modo de vida próprio, possibilitando a mudança, a produção, a decisão, o criar, etc. Englobar os saberes trazidos pelos estudantes em círculos de cultura é também promover a educação libertadora e firmar a identidade de cada um, possibilitando também a construção de novos conhecimentos; o ensino-aprendizagem não ocorre de forma única e solitária, mas a partir das relações e descobertas disponíveis aos sujeitos. Por fim, destaca-se a necessidade de aceitarmos que não somos seres inacabados, que sabemos de tudo e todas as coisas, pois isto nos faz estagnar no processo, sem sentir a necessidade de buscar

novos conhecimentos, novas áreas e realizar novas descobertas, e, conseqüentemente, frisando o meu saber como superior, uma verdade absoluta. Utilizando o contexto de sala de aula, assumir o inacabamento condiciona os sujeitos a dialogarem com os conhecimentos, realizarem novas buscas e alcançarem novos conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Cultura, Formação.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água 1997.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do Ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos/Paulo Freire**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

## **ARTE, POTLÍTICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIFASCISTA EM ARTE EDUCAÇÃO**

Kethylle Layane Nascimento Tavares de Azevedo<sup>6</sup>

Lilian Débora Barros<sup>7</sup>

João Paulo de Azevedo Silva<sup>8</sup>

Este estudo é uma parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Seu objetivo principal é investigar um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para as Artes Visuais no contexto escolar, fundamentadas nas propostas de Educação Transformadora de Paulo Freire e na Abordagem Triangular para o Ensino das Artes Visuais desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Segundo Freire (1996), a educação é um ato político intrinsecamente ligado à conscientização dos indivíduos, promovendo sua autonomia para que possam efetuar intervenções e transformar a realidade em que vivem. Nesse sentido, ela não se resume a uma simples transmissão de conhecimento, mas sim a um processo de construção participativa, que ocorre por meio do diálogo. Compreendemos, assim, que o/a aluno/a é o/a agente principal desse processo pedagógico, sem desconsiderar o/a educador/a, que também deve estar em constante aprendizado. Nesse sentido buscamos seguir a noção de pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire (1996), a qual propõe uma educação que promova a reflexão crítica dos conteúdos colocados em pauta. E, portanto, desenvolver uma educação que esteja a serviço das transformações sociais. Por

---

<sup>6</sup>Docente da EREM de Tamandaré, Licenciada em Artes Visuais com Ênfase em Digitais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Email: kethylleufrpe@gmail.com.

<sup>7</sup>Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Mestre em Educação Matemática e Tecnológica e Doutoranda em Educação, Licenciada em Desenho e Plástica. E-mail: Lilian.deborab@ufrpe.br

<sup>8</sup>Mestre e Doutorando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-PE. Email: jpp.profe@gmail.com

perspectiva, ações educativas movem-se para identificar e discutir as problemáticas existentes no contexto em que estamos inseridos, buscando caminhos para a superação e em favor das classes oprimidas. É neste contexto, e com alto fluxo da comunicação visual em nossas vidas, que percebemos a importância de estarmos conectados e adaptados aos recursos de nosso tempo. Faz-se então necessário compreender que, nos dias atuais, práticas e políticas que subjagam as diversas populações podem se manifestar de maneiras variadas. Em nossa sociedade é comum o uso do discurso visual para promover a ampla aceitação e permanência de ideais opressores tais como pensamentos de natureza fascista. Portanto compreendemos que essas estratégias devem ser expostas através da educação, buscando reflexões e conscientização do seu próprio significado e de suas expressões contemporâneas. Aqui nos propomos a questionar por que não explorar essa temática com os alunos ainda em fase escolar, para então oportunizar mudanças desses pensamentos perpetuados em nossa sociedade. Devido a tal pertinência social, o Movimento Antifascista torna-se pauta indispensável em sala de aula. Isso ressalta ainda mais a relevância do letramento visual, campo de conhecimento das artes visuais por meio da arte-educação. Tendo em vista o quanto sua falta pode ser prejudicial, identificamos que lacunas de conhecimento nos tornam mais vulneráveis a sermos influenciados e manipulados. Muitas vezes essas influências ocorrem de modo inconsciente devido à não reflexão, pois é justamente no analfabetismo visual e na falta de criticidade que as correntes nazifascistas ganham força para atingir a sociedade. Dessa maneira, ao utilizarmos a abordagem triangular para o ensino de Artes “de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica” (Barbosa, 2004, p.3) é possível promover em sala de aula um letramento visual completo. Além de possibilitar a percepção de que a Arte está presente em diversas temáticas socialmente relevantes e pode ser utilizada não só para debatê-las, mas também é capaz de gerar resultados impactantes de transformação social. A arte revela-se como uma ferramenta excepcional para o nosso desenvolvimento, pois como ressalta Barbosa (2004) ela possui um modelo de linguagem que capta e

processa diferentes tipos de informações a partir de imagens, gerando assim sentidos específicos que não poderiam ser disseminados por meio de nenhum outro modo de linguagem. E é por meio da Arte-educação que nos tornamos capazes de construir e aprimorar habilidades pertinentes ao letramento visual. O Alfabetismo visual consiste na aptidão para ler, analisar e compreender as informações contidas em qualquer tipo de imagem (Willeman, 1993), dessa maneira alterando a perspectiva de quem antes recebia informações nem sempre de modo consciente, ou sem nenhum critério. Para desenvolver essa pesquisa, que possui abordagem qualitativa, nos organizamos em três etapas de investigação e análise. Primeiramente nos concentramos na realização da pesquisa bibliográfica sobre nosso contexto da sociedade atual e suas relações com a comunicação visual. Em seguida foi efetuado um levantamento historiográfico a respeito do Nazifascismo e seu movimento de oposição, o Antifascismo. Já na etapa de desenvolvimento das atividades educativas, buscamos elaborar propostas que possam ser aplicadas no Ensino Médio. Buscou-se que essas propostas estivessem alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e à pedagogia freireana. É importante frisar que o movimento Antifa está vinculado ao enfrentamento da ascensão da extrema-direita. Portanto, abrange também as causas feministas, antirracistas, da comunidade LGBTQIA+, etc. Embora o antifascismo historicamente esteja associado ao enfrentamento do regime fascista, não está restrito a esse eixo, ampliando-se em prol das minorias políticas. Como resultados, foram desenvolvidas um conjunto de quatro propostas educativas para aplicação em sala de aula no contexto do Ensino Médio, com base na educação libertadora de Paulo Freire e em princípios Antifascistas. Nessas propostas poderão ser abordadas as áreas da semiótica, diversidade cultural, design, diagramação, ilustração, gravura, animação, sendo estimulados por meio do diálogo o senso crítico, a produção artística e a criatividade. As propostas pedagógicas elaboradas são: oficina de isogravura, na qual exploraremos o primeiro indício antifascista no Brasil, a Frente Única Antifascista (FUA) através do estudo da gravura e da técnica da isogravura ao confeccionar releituras de obras do artista Lívio

Abramo; oficina de animação 2D, para trabalhar a iconografia Antifa e sua convergência com diversas outras lutas sociais, utilizando o smartphone e a internet para aplicar técnicas de ilustração digital e animação no aplicativo FlipaClip; oficina de colagem digital, utilizando a plataforma Canva para a confecção de cartazes com técnicas de desing gráfico e colagem digital; projeto do jornal escolar, para estimular a pesquisa, o debate, a divulgação das obras e a realização de um trabalho com função social, transcendendo os limites da escola. Com base nas discussões apresentadas, considera-se que no contexto atual da nossa sociedade a comunicação visual se faz muito presente e pode ser uma ferramenta utilizada pelos movimentos sociais nas camadas populares com a finalidade de ensinar-aprender. Assim, ressaltamos o papel das Artes Visuais e da pedagogia freireana para uma educação transformadora que promova a conscientização política e a reflexão crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antifascismo; Arte educação, Educação libertadora.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura**. Revista Textos do Brasil: educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil, Itamaraty, Departamento Cultural 7, 2004.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra.

WILEMAN, R. E. **Comunicação visual**. Englewood Cliffs, N.J.: Publicações Tecnologia Educacional, 1993.

## **ARPILLERA, O TECIDO PEDAGÓGICO DA RESISTÊNCIA FEMINISTA NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA FORMAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DAS MULHERES *ARPILLERISTAS***

Fábia Roseana Souza Oliveira<sup>9</sup>

Allene Carvalho Lage<sup>10</sup>

Este artigo traz os resultados obtidos através de uma pesquisa de mestrado, a qual buscou responder a seguinte problemática, de que maneira a técnica chilena *arpilleras* constrói o tecido pedagógico da resistência feminista no MAB para os enfrentamentos das principais violações dos direitos humanos das mulheres atingidas? Como objetivo geral, buscamos compreender como a técnica chilena *arpilleras* constrói o tecido pedagógico da resistência feminista do MAB para documentação e denúncia, de forma participativa e abrangente os enfrentamentos dos principais violações dos direitos humanos das mulheres atingidas durante os processos de planejamento, construção e operação de barragens do nordeste do Brasil. Os objetivos específicos são os seguintes, a) dialogar com a

---

<sup>9</sup> Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/PPGEDUC/CAA). Especialista em Gestão de Segurança Pública pela Faculdade de Filosofias, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Maurício de Nassau Campus Caruaru-PE (2016), graduanda em Licenciatura em Pedagogia (Unopar -2024), membro do grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina (UFPE – CAA) – CNPq e membro do corpo editorial da revista Debates Insubmissos (UFPE). Caruaru – PE, e-mail: fabia.roseana@gmail.com

<sup>10</sup> Pós-doutora em Direitos Humanos pelo PPGDH/UFPE (2016). Pós-doutora em Educação na UFRGS (2012). Doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra (2006). Mestra em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (2001). Graduada em Administração - Faculdades Integradas Anglo Americano - RJ (1993). Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco. Curso de Pedagogia (UPFE-CAA) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UPFE-CAA). Caruaru – PE, e-mail: allene.lage@ufpe.br



construção pedagógica da técnica chilena *arpilleras* para os processos de resistência feminista das mulheres no MAB; b) sistematizar os princípios metodológicos e políticos da técnica *arpilleras*; c) conhecer as principais violações de direitos humanos sofridas pelas mulheres do MAB; d) analisar como a educação popular fortalece os processos de empoderamento das mulheres do MAB; e) descrever as narrativas autobiográficas das mulheres *arpilleristas* do MAB. Os caminhos teóricos traçados, para o desenvolvimento desta pesquisa são, sobre os movimentos sociais do campo no Brasil, Gohn (2010). Sobre direitos humanos na sociedade brasileira, Tosi (2005), sobre os direitos humanos e educação, Dias (2007), sobre os direitos humanos e barragens, Soares (2019) e MAB (2008,2011,2018). Sobre as pedagogias descoloniais a Alvorado (2014) e Maldonado – Torres (2020) e os documentos produzidos pelo MAB (2005,2015,2018). Sobre as mulheres *arpilleristas* do MAB, Benincá (2011) e Freire (1987,2016), Lima (2018) e MAB (2015). Como percurso metodológico escolhemos a metodologia feminista através das contribuições de Castañeda (2008), com abordagem qualitativa por Creswell (2007) e Lage (2013), e o método utilizado é o caso alargado pelas lentes teóricas de Santos (1983). Para o desenvolvimento desta pesquisa, o campo epistemológico escolhido foi o estado do Ceará, na região do Vale do Rio Jaguaribe, especificamente com as mulheres atingidas nos assentamentos de Jaguaretama e Jaguaribara, onde houve um intenso processo organizativo do MAB, utilizando a técnica das *arpilleras* e através de encontros regionais e locais com as mulheres, onde levantamos os dados empíricos para construção da pesquisa proposta. As nossas fontes de informações deu-se através de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora regional do MAB Ceará, Mércia Vieira, a coordenadora nacional do MAB, Dani Honh e a Arpillerista, investigadora, ativista dos Direitos Humanos, educadora popular e produtora cultural, Esther Vital Conti, a qual foi a responsável por introduzir dentro do MAB o interesse pelo uso da técnica *arpilleras*, além de pesquisarmos o filme/documentário “*Arpilleras: atingidas por barragens bordado a resistência*” e o acervo virtual das *arpilleras* no site nacional do MAB. Para a análise dos dados, foram utilizadas a Técnica da Análise de Conteúdo por Bardin

(2016) e as narrativas autobiográficas por Bolívar e Domingo (2001). Os resultados apresentados apontam que, a organização política das mulheres atingidas por barragens dentro do MAB foi crucial para a utilização da técnica *arpilleras*, como metodologia de organização política das mulheres, identificando que a técnica de bordado *arpilleras* é uma linguagem não verbal, onde as mulheres atingidas denunciam as violações de direitos humanos que sofrem nos territórios utilizados para construção das barragens. Especificamente, como resultado do nosso quarto objetivo específico, o qual consiste em analisar como a educação popular fortalece os processos de empoderamento das mulheres do MAB, observamos que todo o processo de formação coletiva, parte da educação popular tanto da parte do movimento, que forma seus militantes para que eles possam ser agentes multiplicadores dos eixos apontados pela coordenação nacional do movimento. Nas cinco regiões do Brasil, as formações de base além de serem intergeracionais seguem o mesmo princípio da educação popular, onde a temática é lançada, mas todo apreendem de forma mútua, com as teorias apresentadas e com a vida de cada atingido ou atingida, pois toda a experiência é voltada para a formação militante e fortalecimento do MAB. Especificamente no processo da confecção das *arpilleras*, podemos enxergar a educação popular como o bordado que une, a metodologia do coletivo das mulheres, os eixos temáticos trabalhados, a técnica de bordado, os materiais a serem utilizados e a troca de saberes e experiências que existem e que são a base para que as peças possam ser produzidas, com tanta riqueza de detalhes, pois as *arpilleras* contam verdades, histórias e memórias. Desta forma, podemos compreender que tudo começou quando o MAB entendeu que precisava organizar as mulheres, pois as violações de direitos que elas sofrem nos territórios das barragens são em detrimento ao gênero, posteriormente a sensibilidade que o movimento teve ao escolher a metodologia da técnica de bordado *arpilleras* para trabalhar com as mulheres. Compartilhando coletivamente os saberes, dores e experiências, os grupos de base que formam homens e mulheres militantes do movimento, fazendo com que eles encontrem na luta coletiva, a força para lutarem pelos seus direitos violados pelo sistema capitalista,

além do trabalho específico com as mulheres, forjando mulheres *arpilleristas* que aprenderam entre si, que por mais dolorosa que seja as violências que suas vidas e suas corpos carregam, elas precisam ser denunciadas pois a luta coletiva precisa ser fortalecida. As *arpilleras* quem em todo esse processo, possuem um papel fundamental de dizer ao mundo a histórias dessas mulheres que a partir das cores, tecidos, linhas e bordados que contam através da sua história, a vida de incontáveis mulheres que direta ou indiretamente contribuíram para que as *arpilleras* carregassem vidas. Aprendemos que em grupos de 05 as mulheres, compartilham seus materiais e confeccionam as *arpilleras*, após elas narram a história daquela peça, cinco narrativas que se unem construindo algo grandioso, pois mesmo sendo 5 em uma única peça, podemos enxergar de forma clara todas elas através das cartas escritas a mão que cada *arpillera* carrega, faz parte de uma grande marcha que as levam a denunciar aquilo que bordaram de forma única, pois cada peça é única. As narrativas das mulheres, expressas pelas *arpilleras* e suas cartas nas cinco regiões do Brasil, foram unidas em um documentário que teve as *arpilleras* como pano de fundo, mas foi construído através da narrativa das mulheres, foram elas as protagonistas, as roteiristas e as diretoras. Narrativas que nos emocionaram com uma realidade até então desconhecida para muitos, pode ser vista internacionalmente através de exposições e rodas de diálogos presenciais ou virtuais e hoje está disponível nas plataformas das redes sociais gratuitamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Arpilleras*, MAB, Tecido Pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, Mariana. “**Pedagogias Desobedientes**” In: MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S.S.; JUNIOR, Dernival V.R. (orgs). *Pedagogias De(s)coloniais: saberes e fazeres*. Goiânia: Elson S. Carvalho, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Neto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BENINCÁ, Dirceu. **Energia e Cidadania: a luta dos atingidos por barragens.** São Paulo – SP, Cortez: 2011.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001.

CASTAÑEDA, Martha Patricia Salgado. **Metodología De La Investigación Feminista.** Colección Diversidad Feminista, Abril, 2008.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Adelaide Alves. **Educação popular em direitos humanos** In: TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: história, teoria e prática (org). p. 441 – 455. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **“Conscientização.”** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **“Pedagogia do Oprimido”.** 17a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.** 4o Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Alegre: Artmed, 2007.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta.** Recife: Editora Universitária – UFPE, 2013.

LIMA, Maria do Socorro Pereira. **“Arpilleras: O bordado como performance cultural** Humanos: história, teoria e prática (orgs). p. 19-46. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Audiência pública – “Os impactos dos grandes empreendimentos de barragens na vida das mulheres. Brasília – DF, 2018.**

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Caderno Pedagógico de formação do militante do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB no 01”.** São Paulo, 2008.

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Caderno Pedagógico de formação do militante do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB no 02”.** São Paulo, 2008.

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Violações dos Direitos Humanos na construção das Barragens”** São Paulo/SP, 2011.

MAB, MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. **Mulheres atingidas por barragens em luta por direitos e pela construção do projeto energético popular.** São Paulo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Os Conflitos Urbanos no Recife: O Caso do "Skylab".** In: Revista Crítica, no 11, maio, p. 9-59. Coimbra: CES, 1983.

SOARES, Monise Vieira Busquetes. **Tecendo a luta: Memória, violência dos direitos humanos em arpilleras bordadas por mulheres atingidas pela UHE Belo Monte.** Tese (Doutorado) em Ciências do Ambiente, Palmas/TO, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. **“Prefácio”** In: MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S.S.; JUNIOR, Dornival V.R. (orgs). **Pedagogias De(s)coloniais: saberes e fazeres.** Goiânia: Elson S. Carvalho, 2020.

TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: Reflexões Iniciais**. In: TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos: história, teoria e prática (orgs)**. p. 19 – 46. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 2**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SOCIEDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: CONCEPÇÕES FREIRIANA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Verônica de Araujo Oliveira Silva <sup>11</sup>

A presente pesquisa foi desenvolvida através de uma proposta do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos -MPEJA. Nesta experiência didática início a minha narrativa com objetivo de concluir a disciplina de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Concepção Freiriana de Educação. Uma descoberta significativa no processo de ensino aprendizagem para uma profissional que atua na área de ensino, assim posso descrever um encontro com a disciplina, que em seu conceito aborda questões morais, éticas e questões de valores das pessoas, como o senso de responsabilidade, a partir das contribuições de Freire (1970). Início a disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos da Concepção Freiriana de Educação, a partir de sala de aula remota, avalio positivamente a receptividade, o acolhimento, amorosidade no qual a professora Edite faria nos recebeu. Mesmo sendo de forma remota, o curso foi muito intenso, ao abordar temas relevantes para a EJA, seja pelo ponto de vista profissional, ao trazer no campo das discussões as deficiências do ensino no país, principalmente na EJA. De acordo com Faria (2021), são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação no Brasil ainda inacabado. Foi um processo de aprendizado acadêmico, profissional e pessoal, como uma cidadã reflexiva comprometida com questões transdisciplinares de classes sociais marginalizadas, possa questionar, relações entre a vida e a ética, quando ações racionais afetam a vida do outro. Conhecer a obra de Paulo Freire (1970), uma disciplina compreendida de forma plural, que em seus princípios epistemológico e social, permite a interligação de diversas disciplinas, a estrutura educacional da EJA, questões de gênero, e tabus culturalmente construídos na sociedade,

---

<sup>11</sup> Mestranda em Educação de Jovens e Adultos - UNEB. Especialista em Práticas Assertivas, com ênfase em Didática na EJA. Professora Articuladora Territorial em Caetés/PE.



apresentados por Freire. A experiência com a disciplina permitiu enxergar a relevância de programas de cursos de especialização. Para Arroyo (2001), se faz necessário investir em formação de professores, refletir como a EJA contribui para o enfrentamento de questões de conflitos, posicionar-se de maneira ética. A disciplina proporcionou também conhecer questionamentos sobre as declarações internacionais e os seus impactos na Declaração Universal e Direitos Humanos, para a universalização e garantias desses direitos aos sujeitos sociais, sobre o acesso e permanência a escolarização, as contradições sobre a formulação dessas garantias e dignidade humana apresentado por Freire. Além de apresentar Inquietudes, humanização nos serviços de coletividade e processos de trabalho, com alinhamento entre formação e técnica para o exercício profissional. Descrevo a Pedagogia do Oprimido como um dos mais conhecidos trabalhos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire. O livro faz um convite ao leitor, apresenta uma nova forma de pedagogia ou de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. Esta obra é muito conhecida entre os educadores um dos fundamentos da pedagogia crítica. A concepção pedagógica de Freire, está fundamentada à categoria de liberdade que, se acolhida coletivamente, pode levar à transformação da sociedade. Sendo assim, não se entende a liberdade como um fenômeno ou emancipação individual em um mundo de opressão. Esta liberdade não pode ser entendida como expressão da “liberdade” da pobreza ou de um sem-teto em uma cidade perdida. Este tipo de liberdade é a liberdade do autocrático, é o processo que aniquila as liberdades coletivas, é a recriação de uma linguagem hegemônica e incoerente com a realidade. Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ressalta que a educação é libertadora enquanto um processo político que desperta os indivíduos de sua opressão, e gera ações de transformação social, a partir do momento em que a educação concebida por ele é um processo de consciência através do qual uma pessoa analfabeta abandona sua consciência mágica por uma consciência realista. Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com estudos bibliográficos, e análise das práticas educativas, desenvolvidas durante todo o curso. Em Arroyo (2001), aponta

“especificamente os sujeitos sociais e suas experiências na afirmação no território do conhecimento”. Partindo dessa primícia a conclusão da disciplina contribuiu para uma compreensão sobre o respeito a liberdade científica, social e cultural aberta ao diálogo, escola trabalho, respeito as diversas culturas e humanização de pessoas, além de tratar de tópicos emergentes, persistentes, temas globais e entender princípios educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA, Educação Freiriana, Aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

MBIENTEEDUCACAO, E. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136–139, 2018. DOI: 10.26843/v2.

n2.2009.560.p136 - 139. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/articl>

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FARIA, Edite Maria da Silva de. Panorama das políticas e propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. In: JEFFREY, Debora Cristina (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: questões atuais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

## **EJA, DE OLHO NAS LINHAS DE PESQUISAS UNIVERSITÁRIAS: AUSÊNCIA OU PRESENÇA?**

Anair Silva Lins e Mello<sup>12</sup>  
Maria Cristina Camaroti Silva Bastos<sup>13</sup>  
Mirian Patrícia Burgos<sup>14</sup>

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), parece-nos estar sempre à margem do desejado, do esperado e daquilo que consideramos relevante, sobretudo, diante de uma realidade educacional da sociedade brasileira que, historicamente, é marcada pela exclusão social. E, a EJA é composta por esse público que apresenta elevado índice de evasão e abandono escolar, por razões como por exemplo, a reprovação na citada idade certa. Segundo os dados do Censo escolar 2020-2021, a reprovação tem sido um dos fatores que levam ao estudante abandonar a sala de aula. Os dados revelam, ainda, que nos anos posteriores esses sujeitos da educação básica tenderão a retornar ao espaço escolar, sendo-lhes ofertada a modalidade da EJA, seja para o nível fundamental ou médio. Outro fator relevante para esse abandono escolar também tem a ver com a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, ou, no caso das mulheres, acometidas por impedimentos por parte de seus pais, e/ou, esposos. O mesmo Censo escolar 2020-2021, evidencia o abandono escolar explicitado em seus dados estatísticos, e, inevitavelmente, como única alternativa de reingresso na educação,

---

<sup>12</sup>Professora Doutora em Psicologia Aplicada. Psicóloga, Pedagoga e Analista de Gestão Educacional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Professora da Autarquia de Ensino Superior de Goiana / Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. E-mail: anairsilvalins@gmail.com

<sup>13</sup> Professora Mestra em Linguística e ensino pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Autarquia de Ensino Superior de Goiana / Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. E-mail: cris\_camarotti@yahoo.com.br

<sup>14</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Revalidação do diploma pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Educação (UFPE-CE). Email: mirianpburgos@gmail.com

resta-lhes ingressar na EJA. Contudo, parece-nos que as escolas brasileiras ainda não estão prontas com políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes desse segmento da educação. Ou seja, em pleno século XXI, a EJA ainda não é uma prioridade em nosso país. Encontramos, também, no Censo anteriormente citado, um percentual significativo de abandono de estudantes do ensino médio, ficando um total de 7% desses estudantes do primeiro ano, do referido nível de escolaridade, fora da escola. Assim sendo, e diante dos dados apresentados, surge um questionamento, por que a EJA ainda não é uma prioridade no Brasil? As pesquisas primilinares evidenciam a ausência de linhas de pesquisas acadêmicas voltadas para a EJA, principalmente, nas universidades pernambucanas, berço que acalentou amorosamente a filosofia de Freire. E, seguimos, questionando: se existem cursos de graduação e pós-graduação para educação e para licenciatura de diferentes áreas de ensino, qual o porquê da não existência de uma linha de pesquisa declaradamente voltada para a identidade EJA? E é inspirada no referencial freireano em torno da Pedagogia da Pergunta (2021) que seguimos questionando. A partir dos achados investigados, fundamentamos-nos dentro da percepção e identificação, portanto, evidências, de que sujeitos da EJA são apenas participantes de estudos e investigações, podendo tal afirmativa ser constatada em linhas de pesquisas e diversos repositórios, cujo lócus é a EJA. Nessa direção, constatamos que os desafios demandados dessa modalidade de ensino, implica em estudos mais específicos e aprofundados, já sinalizados na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFINEA, julho 1997, e a VI CONFINTEA, 2009, realizada no Norte do Brasil, colocando – a como mais que um direito, mas a chave do século XXI. De fato, os desafios necessitam ser suplantados, para que as proposições, além da teoria, realizem-se na prática. No que se refere às práticas pedagógicas na EJA, analisando a formação de professores, o material didático, as campanhas e programas e, em especial, as experiências que se constroem nas relações educativas/pedagógicas com os (as) próprios sujeitos, verificamos a necessidade de aprofundarmos o conhecimento

à luz da Andragogia – “ensino para adultos”, em contínuo diálogo com referencial freireano, como forma de contribuirmos na construção de saberes docentes dirigidos a referida modalidade de ensino, reconhecendo que seu público são aprendizes com experiências e conhecimentos advindos da realidade vivida, como bem definia Freire, com os seus saberes de experiências feitas. Nessa direção, propomos trazer estudos de Malcolm Knowles (1990), considerando os pressupostos e princípios da Andragogia, e as categorias freireanas, tais como: a assunção da identidade, a não neutralidade da, para e na educação, a politicidade e o ato político, inclusão social, direito à educação, sobretudo, quando estamos constantemente lutando contra os arroubos de tempos sombrios. Outra categoria a ser fincada, na perspectiva desse trabalho, é compromisso/comprometimento; além da criticidade, no sentido da radicalidade do ensino - estando este termo significativamente ligado à raiz dos problemas da EJA. Sendo assim, tratar dessas categorias exige atenção para a eticidade. Essa, será percebida enquanto ética das e nas relações humanas. Nessa direção, Paulo Freire (1992, p. 78; Coimbra, 2017, Freire 2022), categoricamente afirma, “[...]sobretudo o que me move a ser ético é saber que, sem a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo sem jamais negar o meu sonho ou minha utopia aos educandos respeitá-los. Ainda sob a ótica das categorias freireanas trazemos a democracia. O ato democrático freireano pode ser compreendido em sua afirmativa, quando em sua obra ressalta que “[...] a tarefa de resto impossível a ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre a minha opção democrática e a minha prática educativa igualmente democrática”. Compreendemos que direito à educação, escola democrática inclusiva, democracia e liberdade são condições incontestáveis e urgentes, portanto, prementes para materializarmos uma linha de pesquisa cuja identidade, delineamento e recorte sejam a corporeificação da EJA e, nesse sentido, possibilitarmos olhares para uma educação progressista e transformadora. Ao objetivamente contemplarmos as categorias anteriormente levantadas acreditamos que essas só são refletidas, discutidas, debatidas e vivenciadas se perpassarem pelo diálogo. Essa categoria se presentifica pela relação

dialógica e possibilita o respeito às diferenças e o encontro intergeracional, tão presentes nas turmas de EJA. Para além disso, a categoria diálogo pode ser exemplificada nos escritos freireanos ao ser encarnada em suas múltiplas e plurais produções textuais, haja vista que em 1967 ele define e exemplifica o diálogo da seguinte forma: “É uma relação horizontal de A com B”. Se observarmos bem o autor refere-se a uma relação com o outro, em sinergia, e para os outros, numa relação de sobreposição. Portanto, Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Da escuta atenta e generosa. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo”. Por fim, considerando a perspectiva de fundamentos mais profundo, para a robustez deste artigo, buscamos suportes em Freire (2003, 2007, 2022), Nelino Azevedo (2008); Valdir Borges e Peri Mesquita (2021); Targélia Alburque (2013), Nayde Lima (2009); Timoty Ireland (2022), dentre outros. Para tanto, usamos uma abordagem qualitativa, descritiva e ao mesmo tempo analítica. Utilizamos como técnica de pesquisa o levantamento de dados, via sites e plataformas universitárias, além da revisão da literatura. Ressaltamos e retificamos, que o interesse pelo estudo se deu ao fato de não localizarmos, em site ou plataforma uma linha de pesquisa nomeadamente de EJA. Diante do exposto entendemos ser, estudos como esse, urgente e necessário. É relevante o olhar, o parar e o refletir sobre as pesquisas voltadas para a educação de Jovens, Adultos e idosos, a fim de podermos contribuir para ultrassarmos essa realidade injustificada e manter a pauta do segmento da EJA como linha de pesquisa relevante à construção e investigação do conhecimento científico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linha de pesquisa, Educação de Jovens e Adultos, Categorias Freireanas.

## REFERÊNCIAS

**AGENCIA IBGE,** Notícias. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua

mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> . Acessado em: 12 abr. 2024.

ALBUQUERQUE, Targélia. **Paulo Freire ontem e hoje: textos e contextos**. Recife: Prazer de ler, 2013.

BORGES, Valdir; MESQUITA, Peri; org. **Paulo Freire: 1921-Paulo Freire-2021: 100 anos de ética, liberdade e educação**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

COIMBRA, Camila. Categorias freireanas na práxis. **e-Mosaicos**. Revista Multidisciplinar de ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. v.6, n.13, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/31162> . Acesso em: 12 abr.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2 ed. Petrópolis: Editora Voz, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

IRELAND, Timothy D. Do supletivo a aprendizagem e educação de adultos em 40 anos. **Em aberto**, Brasília, V. 35. n. 113, p. 83-1-2, jan/fev, 2022. Disponível em:  
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5260/4136> Acessado em: 12 abr. 2024.

LIMA, Maria Nayde dos Santos. **Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco**: registros históricos. Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Recife, 2009.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: à pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.



## **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS FREIRIANAS**

Bernardo José Bione dos Santos<sup>15</sup>

Maria Vitória de Arruda Silva<sup>2</sup>

Tereza Luiza de França<sup>3</sup>

No ano 1940 a Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi criada (Ribeiro 2001, p.59). Mas, somente no ano 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996b), que o EJA foi reconhecida legalmente no Brasil como modalidade de ensino. Desde então, do mesmo padrão das outras modalidades. Contudo, vem enfrentando sérios problemas que ampliam-se e fortalecem a desvalorizam seus estudantes. Destacam-se a desigualdade social, marginalização, exclusão, diversidade étnico racial, e gênero. Com estas contradições fica explícito que significa ir na contramão de um ensino-aprendizagem crítico-reflexivo para contribuir com jovens e adultos que têm assegurado uma formação cidadã. A proposta do EJA tem no universo escolar um papel político-sócio-educacional de representativa qualidade por ser, uma fazer da escolarização com o firme propósito de abrir a Educação, destinada para um universo egressos na escola convencional, ser também garantida aos jovens, adultos e idosos que, por inúmeras razões econômicas, políticas, culturais da desigualdade brasileira, estão ‘fora do chamado padrão institucional “foram escamoteados, furtados e surrupiados de seus direitos ao acesso ao universo escolar. Uma Educação antagônica aos elos ditames da educação bancária. Como escreve Freire (2005, p. 71), acreditamos, confiamos e adotamos numa “...educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um ato permanente de exposição da realidade [...] procura a

---

<sup>15</sup>Universidade Federal de Pernambuco, graduando, Recife, PE, Brasil, bernardo.bione@ufpe.br.

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pernambuco, graduanda, Recife, PE, Brasil, vitoria.arrudas@ufpe.br.

<sup>3</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Doutora, Orientadora, Recife, PE, Brasil, tereza.franca@ufpe.br.

imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade. “Essa relação educativa permite que o estudante retome seus estudos com motivação e esperança, tanto pelo acolhimento como e, principalmente, pelo sentimento de pertencimento naquele lugar. Sem esperar, no sentido do esperar freiriano, a meta de conclusão potencializa o tempo, abrindo horizontes de possibilidades para a tão esperada qualificação para investir em melhores oportunidades e/ou condições no mundo do trabalho. Não estamos no lugar da consciência ingênua, fechados sentidos e significados com complexas barreiras impostas pela realidade, na qual evidenciam-se desamparos político pelas estatísticas e índices demonstrados por empresas responsáveis por pesquisas populares, são insuficientes os investimentos para a Educação Básica e Educação Superior. Neste cenário educacional contraditório, como afirma (Cury, 1979, p. 70), a “educação enquanto momento participe da práticas social global, é contraditório em seus vários elementos”. Com e nesta relação dialética, identificamos nos escritos Freireanos, direções para renovadas tarefas, iniciativas e estratégias pela concepção e incorporação que a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer ao debate. A análise da realidade. Não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1979, P. 104). O chão da escola se constitui numa riqueza singular, e ao adentrar no chão da EJA nasceu a intencionalidade acadêmica aliada a vontade política de estudar sobre a educação antirracista, nas aulas de Educação Física no EJA. Para tanto, mergulhamos na teoria-crítica que passou a consolidar nossos argumentos de investigação. Do legado Freireano, referência nos estudos da educação popular, escolhemos categorias explicativas como: A dialogicidade - que entendemos como relevante com sentido e significado para a prática pedagógica - docente, discente gestora (Dona SOUZA) se materialize em relações de unidade-teórico-prática, das quais a relação e poder tem como protagonistas o estudantes e o professor. Ao adotar esta categoria o professor cria situações de ensino-aprendizagem estimulando a curiosidade sobre os saberes e conhecimentos, o que passa a aflorar o senso crítico e respeitando os direitos e individualidade do coletivo numa dimensão dialógica. A

conscientização - como apropriação do seu ser pensante, incorporado de uma consciência crítica. Tem interesse em analisar as problemáticas pelo reconhecimento do real concreto, pois só existe consciência crítica do eu quando existe consciência crítica para com o outro e para com o mundo. O engajamento - para tanto torna-se necessário um processo de ensino-aprendizagem que priorize a emancipação, a liberdade, a democracia coletiva. Daí o estudantes passa a incorporar atitudes com compromisso individual com as manifestações em sua volta sem perder a estreita relação com o seu contexto histórico. Enquanto um estudo em que a Educação Antirracista se constitui a base teórica do pertencimento sociocultural que aflora o elemento identitário do estudantes, cabe a escola a responsabilidade de empreender e implementar ações pedagógicas antirracistas. Para Silva (2010, p. 167), torna-se fundamental compreender que "dimensões étnico-racial, a identidade é um conceito multidimensional, podendo ser abordado na perspectiva pessoal e social, ou seja, individual e coletiva". Propor uma Educação Racista no universo do EJA, no Brasil em que o racismo estrutural demanda várias vertentes racista, é um desafio. Contudo, é fundamental, urgente e necessário para contribuir com a justiça, a educação, o trabalho, a saúde estejam juntas, seguindo as mesmas trilhas e caminhos. Na convicção que um processo educativo deste porte, pelas nossas vivências e experiências, materializa pressupostos e princípios de empoderamento ao realizar estratégias teórico-metodológicas desafiadoras comprometidas com um ensino-aprendizagem com planejamento participativo, rompendo com o trato da educação étnico-racial tão somente em datas comemorativas como no mês de maio Abolição da Escravatura e/ou no mês de agosto dedicado ao folclore e/ou em novembro Consciência Negra. Estimular práticas da cultura corporal como referências identitárias, identificando as etnias suas culturas e costumes, docentes e discentes constituem suas próprias identidades sócio-históricas, tornando-se aventureiros críticos, criativos onde vivem. O que nos leva a concordar com o que resume Sônia Couto - Coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire, do Instituto Homônimo que diz: "A EJA não é só um problema educacional, mas político e social". A Educação

Física por sua vez, entra de cabeça como contribuir empoderadora no autoconhecimento crítico, pois ao viver as práticas corporais podemos nos conhecer como seres humanos críticos, históricos e transformadores. Temos, como exemplo, uma estratégia pedagógica, com uma turma do EJA de uma Escola da Rede Estadual que integra o Programa Residência Pedagógica Subprojeto Educação Física - UFPE-Recife. Realizamos uma pesquisa com a temática Jogos Populares Afro-brasileiros. Junto com o coletivo da turma, foram problematizadas questões orientadoras, o que provocou a reflexão histórico-crítica sobre o conhecimento com exploração de figuras e imagens pela internet, o que propiciou entender as raízes da ancestralidade com os princípios de Educação Antirracistas. No Brasil, a Educação Básica da rede pública é um espaço educativo com muitos recursos, além da estratégia de solicitar à turma que tragam elementos para o tema proposto. Outros aliados são os docentes de outras disciplinas que, por vezes, se disponibilizam a realizar situações de ensino-aprendizagem na perspectiva interdisciplinar. Além da falta de investimento estrutural, a falta capacitação docente para lidar com questões de gênero e racial, estimula a degradação do docente. Reconhecemos os limites institucionais para assegurar um processo educativo qualitativo, pois parte de nossas escolas tem feito muito pouco “diante de práticas racistas que ocorrem cotidianamente no interior do espaço escolar (Silva, 2010, P. 164), na média em que vivemos, ainda, sob as rédeas do colonialismo e do capitalismo. Mas, novamente, sem parecer ingênuos, temos sim a convicção de que as práticas escolares, as práticas corporais da Educação Física no universo do EJA se concretizam “com práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar” (Silva, 2010, p. 257). Os estudos e pesquisas realizados em literatura crítico-reflexiva, convivemos numa sociedade de relações que impõem amplos e novos desafios estimulando empreendimentos e estratégias de caráter inovador, dialógico e, sobretudo, educativo-cultural. Nesta direção, conhecimentos e saberes, socialmente construídos e historicamente acumulados, no universo da cultura afro-brasileira se constituem como centralidades para construir ações articuladas para assegurar um *quefazer* científico, tecnológico e inovador que possa fortalecer,

fomentar, desenvolver e consolidar a produção, também, no universo acadêmico em que a Educação Física no EJA materializa sim processos transformadores com estratégias teórico-metodológicos da Educação Antirracista.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação física, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Antirracista.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SILVA, Claudilene. A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE-UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Delma Josefa da. Expressões de identidade do alunato afrodescendente. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene. **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE-UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17 ed.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: [www.scielo.be/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf](http://www.scielo.be/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf)

## **DIZERES E FAZERES DE PROFESSORES/AS INICIANTES E EXPERIENTES NA EJA: UMA ALTERNATIVA PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO**

Maria Erivalda dos Santos Torres<sup>16</sup>

Maria Joselma do Nascimento Franco<sup>17</sup>

Historicamente tem se discutido a respeito da formação de professores em todo país. Pensar em educação pressupõe pensar assim a formação docente e sua prática pedagógica com qualidade e responsabilidade. Para tanto, faz-se necessário entender sua formação para o desenvolvimento dos saberes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas públicas adequadas e que considerem, também, seu campo de atuação. A prática educativa é, acima de tudo, um desafio, pois o educador consciente passa grande parte do seu tempo se questionando, revendo conceitos, buscando dar o melhor de sua prática pedagógica a seus educandos, isso através de diversos meios, inclusive um dos mais importantes, a pesquisa, como ressalta Freire (1996, p.14), “Enquanto ensino continuo buscando, repercurando [...]. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade”. Dessa forma, nos faz refletir a relevância da pesquisa para o professor, buscando sempre caminhos novos e atualizados para trilhar e buscar qualificar ainda mais sua prática docente. Esse tem sido um caminho para os educadores em atuação, assim como o compartilhamento de saberes entre os professores iniciantes e experientes que aprendem na execução de sua prática e com a prática de professores que já estão a mais tempo no chão da escola. Sabe-se que a prática educativa não acontece sem a mediação de saberes, sejam eles provindos do cotidiano ou de sala de

---

<sup>16</sup>Presidenta do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas/PE. Coordenadora do Fórum regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE. E-mail: erivaldatorres@gmail.com.

<sup>17</sup>Professora doutora/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC-UFPE/CAA. E-mail: mariajoselmadonascimentoofranco@gmail.com.

aula do professor, ou ainda, da teoria, com as quais se defronta. Com o passar do tempo de atuação no magistério, os saberes adquiridos por intermédio dos estudos ou da formação inicial e continuada, vão dar espaço àqueles que se constituem especialmente na prática pedagógica, ou seja, das suas relações com os mais variados acontecimentos que a vivência prática oferece. É nesse sentido que se encontra a defesa de que “[...] o educador constitui-se na prática [...]” (Di Pierro et al., 2006, p. 283); ou “[...] o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho” (Tardif, 2004, p. 14); ou, ainda, “É fundamental considerar os saberes da experiência” (Veiga, 2002, p. 9). Nessa direção, ressaltamos a relevância deste texto sobre os saberes necessários à prática educativa na EJA, de profissionais que atuam nas escolas e veem como alternativa para superação dos desafios a construção do conhecimento com seus pares, em seus dizeres e fazeres. Diante do exposto, nos questionamos se na ausência de formação continuada para os professores da EJA, como os professores dessa modalidade têm construído os saberes para o exercício da prática educativa? Nossa hipótese é que estes mesmos professores, na ausência de formação, têm construído estes saberes específicos à modalidade, mediadas pelas experiências e vivências práticas em contato direto com os educandos da EJA e com outros professores, em uma epistemologia da práxis. Entendemos que o conhecimento dos professores se dá a partir da busca por meios que os levam a uma construção de saberes para atuarem na modalidade EJA, além de suas formações, histórias de vida, as diversas culturas e os saberes sociais. Os professores em profissão possuem saberes específicos que são utilizados por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Por isso, propõe-se que pare de considerar os professores, “por um lado como técnico que aplicam conhecimentos produzidos e, por outro, os vejam como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociais lógicos” (Tardif, 2002, p.229). Nesta concepção é necessário compreender e valorizar o trabalho desempenhado pelos professores na execução de sua profissão para que não sejam vistos como apenas técnicos aplicadores de conhecimentos produzidos por pesquisadores ou por currículos que se distanciam da realidade escolar. A EJA, uma modalidade de ensino,

que mesmo com os avanços, ainda se encontra diante de antigos e novos desafios para melhorar a sua qualidade como um todo. Nesses desafios está a formação de professores que não ofertada na modalidade para que eles atuem garantindo a construção do conhecimento para os estudantes de modo que os mesmos possam se tornar agentes de transformação social. Necessário se faz que haja um olhar específico para a formação continuada e por sua ausência tem reforçado que os professores vão sendo mobilizados a procurar ajuda no outro profissional que atua a mais tempo e já tem experiência. Se para os experientes já é difícil, para os iniciantes torna-se crucial ter uma formação específica para sua atuação como professor. Essa tem sido uma discussão constante entre os professores que adentram o território escolar da EJA e não encontram apoio para execução de seu trabalho. Para eles o grande desafio é superar essa dificuldade da formação que perpassa do início ao final de sua carreira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores iniciantes e experientes, EJA, Profissão.

## REFERÊNCIAS

DI PIERRO, Maria Clara et al. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 281-291.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2 ed. Petrópolis: Editora Voz, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30 ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2007.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.**  
Tradução por Francisco Pereira. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 3**  
**CURRÍCULOS, DIDÁTICA/ENSINO-APRENDIZAGEM E**  
**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA**  
**INTERCULTURALIDADE**

## **PRINCÍPIO DA ISONOMIA: INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Davi Milan<sup>18</sup>

Erica da Silva Dantas<sup>19</sup>

Tainara de Sousa Soares<sup>20</sup>

Muito se tem discutido sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais, pois é perceptível que o planejamento pedagógico das atividades voltadas a esse público deve extrapolar as concepções de desprovimento a fim de tornar a prática pedagógica rica em experiências educativas. A constituição federal de 1988 no artigo 205 define a “educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania [...]”. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793 de 1994 recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes (Brasil, 1994). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins

---

<sup>18</sup> Pesquisador em Educação (Unesp: Universidade Estadual de São Paulo- Campus de Marília -SP), professor orientador de projetos da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), professor da educação básica da rede pública municipal em Quintana- SP. E-mail [davimilan145@gmail.com](mailto:davimilan145@gmail.com).

<sup>19</sup> Professora auxiliar na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras - PB. Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN no Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGE, campus Pau dos Ferros. E-mail [ericadantasdasilva70@gmail.com](mailto:ericadantasdasilva70@gmail.com).

<sup>20</sup> Graduanda em Letras - Português, pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CFP/UAL - Cajazeiras-PB. E-mail [tainaradesousasoares@gmail.com](mailto:tainaradesousasoares@gmail.com).

lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público (Brasil, 1996). Desse modo, o processo educativo é diferenciado para os discentes com necessidades especiais no que diz respeito aos estímulos e à percepção de mundo, diferentemente do processo de ensino-aprendizagem para estudantes neurotípicos. Porém, a inclusão dos estudantes com necessidades especiais no ambiente escolar tem acontecido ainda de forma tímida. De acordo com os dizeres de Jannuzzi (1985), as políticas sociais de atendimento às pessoas com necessidades especiais são criadas na medida em que, na sociedade, essas pessoas forem consideradas capazes de integrar a força de trabalho, de forma direta ou indireta, ou seja, pela liberação daqueles que se ocupavam em assisti-las. Assim, Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. Com base nesses pressupostos, o presente artigo caracteriza-se metodologicamente por ter uma abordagem qualitativa em que se utilizou, como instrumento metodológico a revisão de literatura com base nos seguintes autores: Brasil (1988), Brasil (1994), Brasil (1996), Januzzi (2006), Montoan (2003), utilizando como base de dados o *Google Acadêmico* e o *SciELO*. Nesse sentido, delineamos a seguinte pergunta norteadora: quais as ferramentas, instrumentos e recursos de aprendizagem adotadas para o ensino dos estudantes com necessidades especiais? Tendo como objetivo discutir a importância da educação na promoção da inclusão das pessoas com deficiência. Portanto, percebemos a relevância de refletir-se sobre tal temática, ao considerar-se que a inclusão desse público no ambiente escolar ainda é um processo demoroso, mas que de forma gradativa, tanto o Brasil como em alguns outros países do mundo, estão sendo construídos documentos e pesquisas sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Isonomia, Inclusão, Educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793**, de 9 de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Direito. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 1994.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. *In: A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 1985. p. 123-123.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA: A DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE**

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>21</sup>

A didática no seu processo histórico é multifacetada. De tal modo, é importante pensar no *modus operandi*, sobre a educação em direitos humanos. Neste contexto, assinalamos a assertiva de que a formação de professores deve ser permanente, sobretudo, para que os professores possam acompanhar as diferenças inerentes no ambiente escolar. Deste modo, temos por finalidade analisar o discurso de Paulo Freire sobre a educação enquanto promotora dos direitos humanos e, mais especificamente escavar em suas obras: educação e mudança (1977), ação cultural para liberdade (2011) e pedagogia do oprimido (1980) como a educação é posta, explicitar as concepções de Freire sobre uma prática pedagógica orientadora da inclusão social e, sobretudo da educação em direitos humanos. Desta feita, a nossa curiosidade epistemológica diz respeito a: Como a educação em Freire pode orientar a formação de professores para a promoção dos direitos humanos? Faremos jus a pesquisa qualitativa com o procedimento da teoria da análise do discurso de Michel Foucault (2010). A qual se ocupa do território da linguagem para mapear as fontes, escavar os fragmentos textos-fonte e explicitar os achados postos em suas práticas discursivas sobre a formação de professores para a educação em direitos humanos. Assinalamos que a educação em direitos humanos é interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, a qual requer igualmente a formação para que os educadores possam em seus contextos formativos de acordo com as realidades postas fazer a

---

<sup>21</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Paulo Freire-estudos e pesquisas, líder do grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire. Membro da Rede brasileira dos Direitos Humanos. Coordenadora do Comitê da educação integral, polo Caicó/RN. Caicó, RN, Brasil, E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

intervenção pedagógica necessária em prol da promoção dos direitos humanos. Comungamos do pressuposto de que a educação em direitos humanos deve ocorrer como ação extensionista, favorecendo para que os muros escolares sejam rompidos e que democraticamente nos ocupemos das questões sociais, culturais, políticas e econômicas que consubstanciam a realidade, isto é a situação-limite a ser problematizada, teorizada e, ainda mais, tenha a intervenção pedagógica coerente com as demandas sociais apresentadas pela situação-limite analisada, investigada e explicitada, socializando assim, as possíveis soluções para que a realidade seja transformada e que os sujeitos ocupem a posição de sujeitos históricos e não meros objetos afetados por uma história que não é dada, mas sobretudo, construída. Neste sentido, a pesquisa favorece para entendermos que o giro arqueológico apreendido da realidade é a transformação e emancipação dos sujeitos de direitos, enquanto sujeitos históricos que se implicam na realidade com participação ativa, exercendo, portanto, a sua cidadania ativa (Benevides, 2007). Ademais, a prática pedagógica numa perspectiva integradora, viabiliza a interculturalidade por meio da interdisciplinaridade e do intercâmbio pedagógico quando nos propomos a praticar uma didática antirracista, respeito as diferenças e contra hegemônica a colonialidade dos direitos humanos, fazendo jus a diversidade, a identidade, a cultura e interculturalidade, viabilizando, portanto, uma prática pedagógica socialmente inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Pedagógica, Direitos Humanos, Extensão.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 28 ed. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



## NO SHOW DE TALENTOS: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E ANA MAE BARBOSA

Jevison Cesário Santa Cruz<sup>22</sup>

Tarefa de novo, professor? Vamos fazer alguma coisa diferente, algo que a gente curta? Diante de tais questionamentos, repara-se no espaço escolar, os estudantes numa busca constante tanto em pró de uma mudança pedagógica quanto pelo exercício de sua autonomia, à medida que sugerem aos docentes a possibilidade de saírem da rotina da sala de aula. Desse modo, sinalizam que, inovação atrelada à percepção dos seus contextos sociais são *práxis* merecedoras de consideração, uma vez que podem vir a proporcionar uma aprendizagem significativa aos educandos. Sobre isso, Freire (1996, p. 21) afirma que: “é pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, vindo, portanto, a orientar o debate sobre a tarefa urgente do professor se permitir a mudança. Outrossim, como uma maneira de diversificar o chão da escola, tendo os estudantes como sujeitos protagonistas, o presente texto traz como objetivo relatar a experiência artística vivenciada através de um projeto denominado Show de Talentos, realizado numa escola do ensino fundamental II da Rede Municipal de Recife / Pernambuco, em novembro de 2022. Como justificativa, utilizou-se o argumento da aproximação dialógica entre a teoria da abordagem triangular discutida por Ana Mae Barbosa e distribuída em (ler, contextualizar e fazer), a qual fundamenta tanto a matriz curricular da disciplina de arte na educação do Recife, quanto também se entrecruza com algumas das categorias encontradas no pensamento freireano, a saber: Leitura de mundo, reflexão e práxis (Recife, 2024). Sublinha-se que a referida autora foi aluna do patrono da educação brasileira e segundo ela, aprendeu “a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos

---

<sup>22</sup>Doutorando em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, jevison\_maestro@hotmail.com

outros” (Barbosa, 2009, p.31), ou seja, conceitos norteadores em sua teoria para o estudo da arte. Metodologicamente, o projeto exibiu uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) para esse tipo de trabalho deve-se ponderar “o ambiente como fonte direta dos dados”. Para este efeito, salienta-se que o espaço escolar foi o ambiente e o objeto de estudo, uma grande parte do corpo discente, o qual democraticamente decidiram participar do evento, ratificando desse modo a relevância do diálogo entre professor e alunos na tomada de decisões (Freire, 1996). Como discussão, destaca-se que a construção do projeto se deu no segundo semestre de 2022, iniciando-se nas salas de aulas através dos círculos de cultura, a fim de identificar através das palavras geradoras, as linguagens da arte, (música, dança, teatro e artes visuais), que melhor se ajustariam para a representação das inquietações sociais levantadas. Segundo Freire (1987, p. 7), no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em 'reciprocidade de consciências"'. Desse modo, usando como recorte uma das participações de cada turma do 6º ao 9º anos, sob as bases da abordagem triangular, destacou-se que os estudantes leram e contextualizaram as seguintes temáticas problematizadoras: a) a violência do bullying na escola; b) a valorização da cultura de periferia através do brega romântico; c) a exploração industrial capitalista estadunidense; d) a depressão pós pandemia. Por conseguinte, na construção da categoria fazer, que corresponde a *práxis* freireana no sentido de uma ação transformadora da realidade como resultado de uma atenta leitura de mundo baseada na consciência crítica, os estudantes ensaiaram e construíram releituras de obras que transitaram da passagem de uma consciência ingênua para uma *práxis* libertadora. Assim, com referência ao bullying criaram uma peça teatral imaginando um diálogo entre o oprimido e o opressor, sendo este mediado pela “sociedade”, ou seja, um grupo de alunos que interagindo com o opressor, mostravam-lhe sobre a necessidade do reconhecimento da empatia, inclusão e equidade. Sobre o brega romântico, umas das estudantes interpretou uma canção da cantora Priscila Senna e foi acompanhada pela maioria do público presente na quadra da escola, vindo a ratificar o brega como manifestação popular, além de

patrimônio cultural e imaterial do Recife (Recife, 2021). Num outro momento, uma aluna entoou a canção “Geração coca cola” da banda de Rock Legião Urbana e através desta, propôs uma reflexão sobre a indústria do consumo, marcada pela globalização, o imperialismo americano e a exploração capitalista, além dos fast food e programas de entretenimento causadores de alienação mental. Diante disso, segundo o autor da canção, fazia-se necessário uma reação altamente racional, que segundo Freire (1987, p. 33), corresponderia “à revolução, que inaugura o momento histórico desta razão”. Por fim, através da linguagem da arte visual, construiu-se uma releitura sob inspiração de obra surrealista, a fim de refletir sobre os impactos negativos deixados como herança pela pandemia da covid 19, sobre a *psique* humana. Logo, o acesso ao inconsciente através do processo terapêutico seria a possibilidade de tratar uma sociedade adoecida. Como resultados alcançou-se: a visibilidade dos conceitos freireanos frente a construção de um show de talentos; a autonomia dos estudantes na produção de suas performances mediante os temas geradores oriundos dos círculos de cultura; e a experiência dos estudantes sobre a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica. Portanto, a experiência mostrou-se exitosa, pelo fato de proporcionar um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa no campo da arte, ratificando desta feita, a atualidade e aplicabilidade das categorias freireanas em diversos campos epistêmicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Show de Talentos, Autonomia, Criticidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RECIFE. **Matriz Curricular Prioritária**: arte, 2024. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/content/matrices-curriculares>. Acesso em: 7 abr. 2024.

RECIFE. **Movimento Brega se Torna Patrimônio Imaterial do Recife**, 2021. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/01/07/2021/movimento-brega-se-torna-patrimonio-imaterial-do-recife>. Acesso em: 8 abr. 2024.

## **JOGOS PEDAGÓGICOS: PROMOVEDO UMA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA E REFLEXIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS**

Ana Paula dos Santos Silva<sup>23</sup>

Carmem da Silva Moura<sup>1</sup>

Poliana dos Santos Silva<sup>1</sup>

O presente estudo compõe um conjunto de experiências construídas a partir da produção e aplicação de jogos pedagógicos que facilitam o processo de Alfabetização, de forma lúdica e reflexiva. Para tanto, os jogos foram aplicados em turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental na cidade de São João-PE e em uma turma do 3º ano no município de Garanhuns-PE. Dessa forma, busca-se promover reflexões sobre a língua escrita, contribuindo para a apropriação dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e desenvolvimento da consciência fonológica. Visto a necessidade de construir espaços de participação ativa dos educandos que valorizem suas hipóteses de escrita como potenciais de aprendizagem, quanto ao desenvolvimento de habilidades essenciais no processo de alfabetização, de forma prazerosa. Para compreendermos melhor a temática nos baseamos em estudos de Freire (1996), Leal (2022) e Soares (2004). Os sujeitos participantes foram alunos do 3º ao 5º ano das cidades de Garanhuns e São João. Os materiais utilizados foram as cartelas do professor e do aluno, contendo as regras do jogo, cartelas com os desafios enumerados e os jogos, aplicados em sala de aula e em espaço livre exterior as salas. Os procedimentos metodológicos foram divididos em dois momentos: o primeiro momento na cidade de São João/PE com estudantes do 3º ao 5º e no segundo momento destinado ao município de Garanhuns/PE apenas com uma turma do 3º ano. Para tanto os procedimentos adotados para a implementação dos jogos “Trilha dos Desafios” e “Boliche das Palavras” envolveram a

---

<sup>23</sup>Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFAPE. E-mails: anapaullasantosilva2020@gmail.com; carmemmouraaa2020@gmail.com polianasantos39@hotmail.com

preparação dos materiais que contou com preparação das cartelas enumeradas. Explicações das regras dos jogos, para esse momentos as docentes em formação explicaram os objetivos e as regras dos jogos aos estudantes promovendo que todos compreendessem como os jogos funcionam e quais eram os seus propósitos educativos. No que se refere a divisão os alunos foram organizados em grupos com 10 estudantes com os demais de outras turmas levando em consideração o número de participantes e a dinâmica de cada jogo. Para tanto o jogo foi aplicado com uma turma composta de 18 alunos no 3º ano na cidade de São João/PE e uma turma do município de Garanhuns/PE, contendo 26 estudantes, além da aplicação com um grupo compostos 10 estudantes entre 3º e 5º ano sendo formado duplas por salas, totalizando 54 estudantes que participaram dos jogos. Durante a realização dos jogos os docentes em formação acompanharam e orientaram os discentes conforme o necessário, fornecendo suporte e esclarecimento de possíveis dúvidas. Nossos resultados mostraram a participação coletiva e espontânea entre as graduandas e educandos, envolvendo a implementação de dois jogos “Trilha dos Desafios” e “Boliche Silábico”. Esses jogos foram experimentados por uma ampla variedade de estudantes, abrangendo diferentes níveis de ensino e proporcionando uma experiência educativa enriquecedora e inclusiva para todos os envolvidos. Em suas estratégias os jogos proporcionam uma abordagem ativa e prática para o ensino, permitindo assim que os alunos aprendessem de forma prazerosa, mas também de forma ativa, promovendo uma aprendizagem envolvente e motivadora. As dinâmicas de aplicações dos jogos promovem espaços em que os alunos participam em grupos, propiciando o trabalho colaborativo e em equipe com promoção de autonomia. Nessa perspectiva, que vai de encontro ao que Freire (1996, p. 25), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Por conseguinte, torna-se necessário, perceber o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, de forma que se pense estratégias que favoreçam a autonomia do ser do educando ao mesmo tempo em que o coloca em situações desafiadoras que estimulam sua criatividade, reflexão e senso crítico. Nessa perspectiva, a aplicação

dos jogos no processo de alfabetização configura-se uma proposta problematizadora, que se distancia de uma prática tradicional, uma vez que percebe os educandos enquanto sujeitos pensantes, ao mesmo tempo em que considera os conhecimentos prévios dos alunos acerca da língua escrita. Desse modo, para Soares (2004), os estudantes passam a perceber de forma processual a fala como um sistema de sons e a escrita como um sistema de representação dessa pauta sonora, refletindo acerca da composição da língua escrita. Ademais, estimamos nos aproximar da concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento, na tentativa de promover a promoção de atividades reflexivas e problematizadoras sobre a língua escrita, que se distanciam de propostas de memorização e repetição (Leal, 2022). Além disso, os jogos partem da ideia do sujeito em sua totalidade quanto à integridade do corpo e mente em prol da autonomia do educando. Ademais, a ludicidade no processo de alfabetização traz benefícios significativos, pois torna o aprendizado mais prazeroso e eficaz para as crianças. Portanto, é possível inferir que essas experiências exitosas contribuíram de forma significativa e motivadora para inserção da ludicidade em práticas de alfabetização, contribuindo para nossa identidade docente, incentivando-nos a adotarmos abordagens mais dinâmicas e envolventes no ensino-aprendizagem. Ao introduzir jogos, atividades lúdicas e materiais interativos, os alunos se engajam mais com o conteúdo, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita de forma natural e estimulante. Além disso, os professores também se sentem mais motivados e realizados ao verem o progresso e a empolgação dos educandos, o que contribui para fortalecer sua identidade profissional e sua abordagem pedagógica, contribuindo também na promoção de um espaço dinâmico e interativo. Portanto, é possível inferir que essas experiências contribuíram de forma significativa e motivadora para inserção da ludicidade em práticas de alfabetização enquanto docentes em formação. Além disso, estimularam uma ação educativa inovadora e reflexiva, com vistas a melhoria e qualidade da educação. Esses jogos não apenas proporcionaram uma experiência educativa estimulante, mas também promoveram o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e cooperativas nos alunos,

contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação e para a construção de uma prática pedagógica mais inovadora e inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire, Alfabetização, Jogos Pedagógicos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Revista Linhas**, v. 23, n. 51, p. 160-189, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22027>. Acesso em: 08 jan. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>. Acesso em: 08 jan. 2024.



## **EDUCAÇÃO FÍSICA: ARTE CIRCENSE NAS AULAS COM O CONTEÚDO GINÁSTICA NO UNIVERSO ESCOLAR**

Maria Júlia Duarte Barbosa<sup>24</sup>

Tereza Luiza de França<sup>25</sup>

Sandra Cristhianne França<sup>26</sup>

A atual pesquisa explora a abordagem crítico-superadora da Educação Física Escolar, destacando a importância de compreender a cultura corporal visando tratar da expressão corporal como uma forma de linguagem, assim como afirma o Coletivo de Autores (1992). A respeito da ginástica, a pesquisa traz o conceito também do Coletivo de Autores (1992) que traz uma ampliação das possibilidades de experiências corpóreas, enriquecendo a cultura corporal das crianças e criando ambientes que possibilitam vivências de suas ações corporais individualmente. E quando tratamos da arte circense, temos como base os conceitos do “circo social” que constitui-se de projetos sociais com intuito de fazer a arte circense ser disfrutada como estratégia pedagógica (González, Darido, Oliveira, 2014). O método utilizado para construção no trabalho consiste em uma série de leituras de artigos, livros e revistas, além da utilização de conceitos etnometodológicos e uma pesquisa de campo. Os conceitos etnometodológicos (Coulon, 1995) destacam a importância de observar e compreender as dinâmicas do cotidiano que influenciam as ações individuais na sociedade, visando intervir nesses ambientes. A reflexividade enfatiza a influência do ambiente social nas perspectivas e ações individuais, enquanto a noção de membro destaca a conexão do ser humano com as normas do coletivo em suas atitudes. A pesquisa de campo foi realizada através de uma entrevista narrativa com um profissional da área circense que, com auxílio de um texto

---

<sup>24</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Graduanda, Recife, PE, Brasil, julia.duarte2103@gmail.com

<sup>25</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Doutora, Recife, PE, Brasil, tereza.franca@ufpe.br

<sup>26</sup>Universidade Maurício de Nassau, Mestre, Recife, PE, Brasil, jgsannanne@yahoo.com.br

norteador construído com base no legado freiriano, respondeu 3 (três) perguntas elaboradas também pelos autores nas quais questionam acerca da significação da arte circense nas aulas de Educação Física Escolar, sobre as possibilidades de práticas com expressões circenses dentro das aulas de conteúdo ginástico e, por fim, trazer exemplificações de práticas que afloram questões como a relação professor-estudante, a cultura e a ludicidade. A partir das leituras realizadas e das respostas do entrevistado, foi possível identificar relações das práticas circenses com os fundamentos da ginástica, além de trazer ideias freirianas que enriquecem as práticas corporais propostas pela Educação Física na escola, como por exemplo os conceitos da pedagogia do oprimido e o “ser mais” (Freire, 1996). Por fim, é possível trazer a negligência que conteúdos que vão além do esporte sofrem dentro do processo de formação dos professores da área de Educação Física, gerando possíveis inseguranças por parte dos mesmos quando falamos de abordar essas temáticas no chão da escola. Entretanto, quando quebramos essa ideia e trazemos possibilidades para além da esportivização, conseguimos dar oportunidades de experimentações corporais aos estudantes de forma que os mesmos identifiquem seus limites, conheçam mais da história cultural encontrada no circo, além de possibilitar práticas que exploram o trabalho em equipe, confiança e expulsão da criatividade e ludicidade pelos estudantes (González, Darido, Oliveira, 2014).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar, Ginástica, Arte Circense.

## **REFERÊNCIAS**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**FINHOLDT ANGELO LEITE, V. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. Práxis Educativa, v. 16, p. 1–12, 2021.**

**FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.**

**GONZÁLEZ, Fernando J., DARIDO, Suraya C., OLIVEIRA, Amauri B. Práticas Corporais e a organização do conhecimento: ginástica, dança e atividades circenses. Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2014.**

## **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A RELEVÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Emanuelle Deyse dos Santos Almeida<sup>27</sup>

Dayane Lopes de Medeiros<sup>28</sup>

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>29</sup>

No Brasil, a legislação reconhece a importância de integrar a educação em direitos humanos tanto no ensino básico quanto no superior. Sendo assim, é essencial que essa temática faça parte da grade curricular na graduação, sobretudo na formação dos docentes, haja vista que são eles que elaboram e aplicam iniciativas educacionais, nas várias etapas do ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior (Lei no 9.394/1996 - LDB) do Brasil e as Diretrizes Nacionais, a formação do professor para a Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) ocorre por meio dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Nesse viés, os profissionais podem atuar também exercendo atividades docentes na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e como professores de educação superior em cursos equivalentes à sua formação. Nessa perspectiva, a missão de tornar-se professor envolve um processo complexo e multidimensional, na pedagogia, a tarefa torna-se ainda mais densa, tendo em vista que é na infância que os valores são ensinados e o caráter ético inicia a sua composição, conforme o meio em que os sujeitos estão inseridos (Freire, 1996). É indispensável que o educador se familiarize com noções e métodos de

---

<sup>27</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduada em Pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó, RN, Brasil, emanuelledeyse123@gmail.com.

<sup>28</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduada em Pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó, RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com.

<sup>29</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutora em Educação e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.

ensino para enfrentar os problemas sociais que afetam a vida diária, tanto no ambiente escolar quanto no exterior, especialmente aqueles relacionados à infração dos direitos humanos (Silva, Caputo e Veras, 2021). Logo, a Educação em Direitos Humanos surge como um fator de suma importância para a constituição de uma educação antidiscriminatória, libertadora, transformadora, que corrobora a cidadania ativa e os processos democráticos, em todas as dimensões sociais (Benevides, 2007). Segundo, Freire (1996, p.17) “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” Visando esses aspectos, o referido trabalho surgiu a partir do seguinte questionamento epistemológico: Qual a importância da disciplina Educação em Direitos Humanos no curso de graduação em pedagogia? Sendo assim, para responder à indagação realizada, se tem como objetivo geral, destacar a importância da disciplina Educação em Direitos Humanos, no curso de pedagogia, a partir de uma abordagem freireana. Já em relação aos específicos, tem-se o intuito de: a) analisar as contribuições do componente curricular Educação em Direitos Humanos na formação de professores pedagogos e b) explicitar através da filosofia de Paulo Freire a relevância de um educar em prol dos direitos humanos. Adiante, com relação ao percurso metodológico, a abordagem da pesquisa é qualitativa e as revisões pautam-se em estudos bibliográficos, dos seguintes autores: Candau *et. al.* (2013), Freire (1996, 2011), Melo e Albuquerque (2023) e Silva, Caputo e Veras (2021). A análise de dados foi feita com base na técnica de Bardin (2010), onde verificam-se os seguintes passos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados. Prosseguindo, a prática da pedagogia exige que os profissionais tenham não apenas domínio dos conhecimentos teóricos, mas sim que possuam uma série de habilidades nas relações interpessoais, nas responsabilidades, na compreensão dos direitos e das obrigações. Além disso, frequentemente requer a capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças dos outros, já que o ambiente educacional se estende para além do aspecto físico das instalações escolares. Desse modo, a

disciplina de Educação em Direitos Humanos mostra-se imprescindível na formação de professores, haja vista que “[...] na maioria dos países da América-Latina, as sociedades foram historicamente estruturadas por meio da exclusão do outro - o diferente - especialmente os(as) negros(as), os(as) indígenas, os(as) pobres, considerados(as) muitas vezes inferiores, descartáveis.” (Candau *et. al.*, 2013, p.40). Portanto, colocando em evidência a diversidade de sujeitos dentro das salas de aula, como também na educação como um todo, nota-se a enorme contribuição do componente curricular aqui citado, pois, para Freire (1996, p.38) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, logo, construir uma identidade docente pautada em ações práticas e reflexivas sobre/para os Direitos Humanos, através de abordagens interdisciplinares, proporciona aos discentes a construção crítica-reflexiva da sua missão na sociedade, enquanto indivíduos de direitos e transformadores da realidade. Adiante, observa-se que embora Paulo Freire não realize uma definição do que são os Direitos Humanos, ele faz a problematização de inúmeras categorias que permeiam tais direitos, principalmente no mais variados questionamentos que o mesmo elaborou, trazendo à tona as desigualdades sociais, injustiças, as violências e os descasos com o tecido civil, por exemplo. (Melo e Albuquerque, 2023). Nesse contexto, em sua filosofia educacional, Paulo Freire mostra que é por meio da educação baseada na consciência crítica, da leitura do mundo e da leitura da palavra, que se pode alcançar a transformação da realidade humana. Assim, Freire (2011, p.134) destaca que “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas nas práxis – ação e reflexão.” Então, quando as pessoas se dão conta de sua posição no meio social, elas se mobilizam para garantir a confirmação de seus direitos, como segurança no emprego, registro em carteira, férias pagas e um ambiente de trabalho apropriado. Em outras palavras, é essencial que os cidadãos estejam cientes dos direitos que possuem. (Melo e Albuquerque, 2023). Logo, entende-se que a função do pedagogo deve ir além do simples cumprimento dos conteúdos e avaliações programáticas. É fundamental que haja uma abordagem pedagógica e um planejamento

que promovam o educar para o conhecimento e o fortalecimento dos Direitos Humanos, bem como a criação de novos questionamentos sociais, tanto dentro do ambiente escolar quanto no contexto social mais amplo. Contudo, é justo salientar e reafirmar que tais ideais só podem ser concretizados através da gênese, ou seja, é preciso que tal trabalho tenha início na formação dos docentes, no curso de graduação, por meio do componente curricular específico para a educação em direitos humanos. Destarte, conforme os argumentos expostos ao longo do presente trabalho, evidencia-se a suma importância do componente curricular Educação em Direitos Humanos no curso de graduação em pedagogia, pois foi possível entender que os agentes educacionais devem ser ativos no processo educativo, adotando uma postura crítica, aprendendo a respeitar as diferenças, a defender os direitos individuais e coletivos, pois só dessa forma, torna-se concreta a contribuição significativa para o crescimento humano, tanto de professores quanto de alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação em Direitos Humanos, Formação de Professores, Componente Curricular.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos Humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos, João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. O (a) educador (a) como agente sociocultural e político. In: CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (a)**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-53.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MELO, Maria Aparecida Vieira de.; ALBUQUERQUE, Sulamita Bernardo de. **Os Direitos Humanos sob a ótica de Paulo Freire**. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 10, p. 113-127, 2023.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8258>. Acesso em: 24 mar. 2024.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. **Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior**.

Educação e Pesquisa, [S.L.], v. 47, p. 1-23, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202147244510>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Ww8gwj3TyTzgqcWzBBzvHZv/>. Acesso em: 23 mar. 2024.



## DO SILENCIAMENTO À RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Wyne Nogueira de Souza<sup>30</sup>

Janssen Felipe da Silva<sup>31</sup>

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de Mestrado realizada na Universidade Federal de Pernambuco/UFPE-CAA, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), financiada pela FACEPE, o qual objetivou analisar o processo de introdução das escolas nas comunidades indígenas, bem como, o contexto histórico em que esses povos passam a reelaborar/ressignificar a escola através de práticas pedagógicas construídas à serviço dos seus projetos de sociedade. Consideramos a discussão relevante porque busca elucidar o cenário sócio-histórico de imposição europeia da escola às comunidades indígenas e as condições criadas a partir de 1988 pelos(as) indígenas para o enfrentamento do eurocentrismo por meio da reconstrução de práticas pautadas nas suas especificidades e tradições. Tomamos como chave de leitura as discussões promovidas pelo Pensamento Decolonial, por considerar ser uma lente teórica que possibilita olhar os contextos dos povos indígenas a partir de uma lógica contra-hegemônica de pensar o mundo, permitindo lugar de fala a quem teve um passado/presente marcado pelo aniquilamento das suas alteridades e, nessa direção, propicia compreender como a geopolítica do conhecimento produziu a ideia de um único saber/fazer válido e desconsiderou as inteligibilidades outras que partem dos contextos socioculturais dos povos indígenas, negros e tantos outros. A metodologia utilizada para organização do estudo foi caracterizada pela pesquisa bibliográfica (Minayo, 2001), através da análise de conteúdo (Bardin, 2011), compreendida aqui enquanto “um conjunto

---

<sup>30</sup>Universidade Federal de Pernambuco, professora indígena, mestranda, wynesouza2022@gmail.com.

<sup>31</sup>Universidade Federal de Pernambuco, professor titular da UFPE, Janssen.silva@ufpe.br.

de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]", ao mesmo tempo que possibilitou interpretar o contexto de produção dos dados e seus significados, bem como a promoção de inferências necessárias. Partimos do entendimento que todos os povos e grupos humanos produzem formas de educação a partir das relações de interação que constroem ao longo da vida, tendo em vista que "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar" (Brandão, 2007, p.07). Nessa linha de raciocínio, os diferentes grupos étnicos, pré-colombianos, que habitavam os territórios da América Latina construía formas particulares de produção-sistematização-transmissão dos conhecimentos, imprimiam em seus fazeres diários modos referentes à Educação Indígena, onde os diferentes espaços, tempos e sujeitos(as) eram responsáveis em contribuir com a formação ético-política dos(as) que partilhavam as mesmas crenças. Em contraposição a essa visão de Educação Indígena, a escola no modelo europeu, enquanto instituição formal de ensino, foi materializada com o intuito de preparar os indivíduos a partir de valores e princípios pautados em um modelo de homem e de sociedade ideal, assim, a educação escolar que se estabelecia nos aldeamentos pelos padres Oratorianos buscava o aniquilamento dos saberes tradicionais por meio de uma métrica eurocêntrica que balizava/baliza os conhecimentos considerados unívocos e válidos a serem incorporados às práticas cotidianas, com a intenção de promover o apagamento das memórias pretéritas que serviam de embasamento para a continuação da luta por liberdade e pelo direito de exercer suas alteridades coletivas e individuais, caracterizando-se como uma prática do racismo epistêmico, ao considerar "os conhecimentos não-ocidentais inferiores aos conhecimentos ocidentais" (Grosfoguel, 2007, p. 32). Ao longo da história, os povos originários foram vítimas da tentativa de esquecimento/apagamento das suas identidades e tiveram suas culturas consideradas, por parte das elites brancas, fadadas ao desaparecimento, concepção que se justificou através da criação de políticas que estavam revestidas de

intencionalidades homogeneizantes a contar do período colonial. Por conseguinte, a escola foi o lugar privilegiado da imposição do etnocentrismo/eurocentrismo, pois com o prevalecimento das epistemologias do Norte global e a marginalização dos saberes próprios das culturas originárias, pejorativamente intitulados de saberes folclóricos locais, os colonizadores aos poucos incutiram nas mentes dos colonizados a ideia de inferiorização a partir da colonialidade do poder/saber, por isso, pode-se afirmar que as pedagogias implementadas eram desumanizantes/subordinativas. Mesmo após a chamada “independência” do Brasil, as legislações apontavam para essa direção, desde a constituição de 1934 “(...) todas as constituições diziam que era dever do estado legislar sobre incorporação dos índios à comunhão nacional” (Sá, 2020, p. 55). Somente a partir da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, pode-se considerar uma fronteira no rompimento das estratégias de incorporação dos grupos étnicos à massa da sociedade, onde os(as) sujeitos(as) passam a ser reposicionados(as) na história e ter a escola como aliada das suas práticas. Desse momento em diante, a educação foi entendida como instrumento de voz frente aos direitos humanos e sociais relegados ao tempo, também como mecanismo para consolidar projetos alternativos de escola e ideais que vieram dar sustentação à criação de políticas públicas orientadas pelas formas de cada etnia se relacionar com as suas cosmologias e com as problemáticas advindas do contato com o homem branco, que terminaram por afetar a vida comunitária. Falamos, portanto, da construção de uma educação que busca se pautar pela interculturalidade crítica (Walsh, 2008), alinhada com os ideais de cada comunidade indígena, onde as peculiaridades que atravessam cada grupo étnico são consideradas como válidas nas práticas pedagógicas e tenham como direção o fortalecimento das epistemologias que emergem dos seus solos sagrados, a fim de que promovam reflexões e desconstruções das ideias fundadas e disseminadas pelos brancos em torno da negação e destruição dos conhecimentos indígenas. Diante disso, consideramos que com a Constituição Federal/88 foi iniciada uma nova trajetória ao dar os primeiros passos rumo a uma política de educação escolar diferenciada, que como aponta Freire (2009, p. 44), representasse uma

“educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação”, tendo como intelectuais e protagonistas os povos ancestrais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar Indígena, Colonialidade, Decolonialidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurenci. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GROSFUGUEL, Ramón. **Dilemas dos Estudos Étnicos Norte-Americanos: Multiculturalismo Identitário, Colonização Disciplinar e Epistemologias Descoloniais**. Multiculturalismo Artigos. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. **Tensões e Possibilidades para a Construção de uma Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada do Povo Pipipã**. UFPE, Caruaru, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.9, 2008.

## **CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS QUE CONDICIONAM UMA EDUCAÇÃO PROGRESSISTA, DIALÓGICA E DEMOCRÁTICA.**

Carmem da Silva Moura<sup>32</sup>

Este estudo apresenta uma discussão sobre a análise da prática de uma professora para com uma educação dialógica e inovadora. Na tentativa de conhecer a ação pedagógica da professora, de forma a analisar a presença da unidade teoria-prática, bem como identificar elementos que indicam uma prática pedagógica progressista e dialógica, assim como se tal proposta pedagógica reconhece o educando enquanto sujeito ativo com vistas a emancipação do mesmo, dialogando com as contribuições de Paulo Freire para a educação. Nessa perspectiva, a pesquisa se desenvolveu no âmbito da vivência do Estágio Obrigatório II do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). O mesmo foi vivenciado em uma escola pública da cidade de São João-PE. Na contemporaneidade, é notável a relevância e necessidade de se promover uma educação inovadora que evidencie uma prática pedagógica que possa mediar e democratizar o conhecimento sistematizado por meio da articulação do saber popular, crítico e científico. Nesse sentido, as instituições escolares deveriam defender uma educação que está voltada para autonomia do ser do educando, de forma a integrá-la com as experiências de mundo de cada sujeito. Dessa forma, Freire (1987), tece uma crítica acerca do modelo atual de educação, enfatizando que a relação que se estabelece dentro do contexto de sala de aula é especificamente narrativa ou dissertativa, uma vez que o professor assume o papel de narrador enquanto o aluno enquadra-se como ouvinte dessa narração. Assim, vai se estabelecendo o caráter de transferência no processo de ensino. Fator que caracteriza a educação bancária, a qual molda as mentalidades dos sujeitos e não desoculta suas realidades. Por outro lado, Freire

---

<sup>32</sup>Graduanda do curso Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFAPE. E-mail: carmemmouraaa2020@gmail.com.

(1996), defende a necessidade de construir uma educação democrática e progressista, na qual o professor aprende a falar escutando os alunos. Desse modo, tais sujeitos não são silenciados, estabelecendo dentro da sala de aula uma relação dialógica, com estímulo a sua curiosidade, na medida em que desafia o educando a se posicionar. De outro modo, o estágio foi realizado em uma escola pública que atende ao Ensino Fundamental nos turnos manhã, tarde e noite. O mesmo contou com uma experiência de 6 visitas à escola com acompanhamento de uma turma do 5º ano, composta por 27 alunos. Tais visitas se dividiram em dois blocos, no qual o primeiro possui três dias de observações, com vistas a construir uma visão geral do contexto, da organização escolar e conhecer as relações estabelecidas dentro da sala de aula. No segundo bloco, são três dias de regências, destinadas a concretizar uma prática pedagógica que possa vir a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, sendo significativo não apenas aos estudante, mas também para o fazer pedagógico do professor regente e da graduanda. Além disso, a referida escola é de grande porte, atende aos anos iniciais, finais e a Educação de jovens e adultos (EJA). Além disso, a observação foi o principal instrumento para compreensão do objeto de estudo, como também houve a realização de uma entrevista semiestruturada com a professora regente, com intuito de conhecer de forma mais completa sua prática pedagógica. A professora é formada em Pedagogia, com experiência de 22 anos, resultantes de atuações em escolas públicas e vivenciadas na Educação Infantil e Anos Iniciais. Nos resultados, observa-se que a prática da professora apresenta foco para realização de provas externas como a Saeb e Saepe. Tal fator afeta a qualidade da educação, reduzindo o processo educativo ao treinamento com adaptação dos estudantes a essas avaliações, que apresentam conteúdos que não dialogam com as realidades dos estudantes, propondo um modelo de educação acrítica e narrativa, ao mesmo tempo que evidencia o aluno enquanto sujeito passivo. O que leva a refletir que para o aluno aprender criticamente, exige um perfil de educador o qual deve ser crítico que estimule e reforce a criticidade e curiosidade dos educandos, de forma que os conteúdos propostos se aproximem as suas realidades (Freire, 1996). Logo, o professor deve

se assumir enquanto sujeito social, histórico e cultural, desenvolvendo um caráter crítico, reflexivo e democrático, estimulando no estudante a mesma postura. Além do mais, pensar em uma educação que condiciona o ensino baseado em metas em provas externas condiciona as escolas a valorizar o mérito e a competição. Portanto, Freire (1996), argumenta que o discurso neoliberalista estimula o individualismo e a competitividade dentro do espaço escolar. Tal foco pode resultar em uma responsabilização em cadeia, a qual o gestor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso da escola, este passa a culpar o professor por não conseguir alcançar os objetivos pedagógicos, que culpa o aluno por não conseguir a nota desejada, o que impacta na qualidade e objetivo da educação. Nessa perspectiva, apesar da proposta pedagógica da professora apresentar uma característica predominante narrativa com foco no desempenho, é necessário levar em consideração a cobrança por se atingir metas. O que por sua vez, pode interferir na ação educativa do professor, uma vez que resume o ato de ensinar ao treinamento, repetição e memorização. Pensando nisso, Freire (1996), enfatiza que a educação é mais que treino, tendo em vista que cria-se no ato de ensinar, uma relação dialógica e afetiva, a qual exige a presença de dois sujeitos um que ao ensinar, aprende e outro que ao aprender, ensina, o que para o autor singulariza o processo de ensino. Assim, torna-se necessário promover uma educação dialógica, a qual parte sempre da realidade do educando, dos conhecimentos e de suas experiências, para construir a partir do novo conhecimento, uma cultura vinculada a seus interesses (Gadotti, 2004). Nesse aspecto, possibilita a construção de experiências concretas com os educandos, ao mesmo tempo que se rompe com a invasão cultural presente na educação tradicional. Contudo, apesar da cobrança por metas, percebe-se a construção de espaços em que os alunos participam, trocam experiências e conversam sobre os conteúdos, o que estabelece formas de resistência ao modelo disciplinar. Portanto, para a melhoria da qualidade da educação necessita-se de incentivo e investimentos para formação de professores da Educação Básica, bem como é crucial o desenvolvimento de cursos de formação de professores que formem permanentemente os docentes, de modo que estes sejam capazes de

pensar, analisar e refletir suas práticas educativas, transformando-as. Assim, uma educação progressista, democrática e dialógica contribui para a construção da identidade cidadã, docente e estudantil. Logo, é necessário discutir essa concepção de educação nas formações de professores, com vistas a construção de um perfil inovador, progressista e democrático, contribuindo para com a qualidade da educação. Assim, pode-se assegurar uma escola que valorize o diálogo e respeite a linguagem e identidade cultural do aluno, conduzindo para a construção de novas resistências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Dialógica, Paulo Freire, Prática Educativa.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.



## **CONSTRUINDO AUTONOMIA: OS SABERES FUNDAMENTAIS NA PRÁTICA EDUCACIONAL À LUZ DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE**

Roberto da Silva<sup>33</sup>

A reflexão proposta neste texto resulta em estudos feitos com base em um curso de Formação Continuada "Introdução aos Estudos Freireanos", ofertado através de Coordenação de Extensão do Instituto Federal de Alagoas - *Campus* Maceió. O curso foi de forma online e híbrido com aulas assíncronas e síncronas, aulas gravadas pelo youtube e com suporte de documentários a cerca da obra *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire. Conhecer uma compreensão abrangente dos conceitos centrais da obra de Paulo Freire, especialmente focando nas bases teóricas da *Pedagogia da Autonomia*. Objetivou fornecer uma compreensão abrangente dos conceitos centrais da obra de Paulo Freire, especialmente focando nas bases teóricas da *Pedagogia da Autonomia*. O processo metodológico deste estudo buscou explorar por meio de um estudo de curso de extensão que teve início em 20/10/2023 e termino em 20/12/2023. Neste módulo inicial, fomos imersos na essência da *Pedagogia da Autonomia* proposta por Paulo Freire. Foram abordados temas como a formação crítica dos educadores, o empoderamento dos educandos e a importância da práxis educativa como um ato político. Fomos desafiados a refletir sobre como a autonomia pode ser cultivada tanto no contexto educacional quanto na sociedade em geral. Nos procedimentos metodológicos teve análise documental para tanto analisamos o livro "*Pedagogia da Autonomia*" [...] "os documentos, por se constituírem fonte rica e estável de dados, subsistem ao longo do tempo, tornando-se assim a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica" (Gil, 2012, p. 7). A citação enfatiza a importância dos documentos como fonte principal em pesquisas históricas, devido à sua estabilidade e capacidade de

---

<sup>33</sup> Licenciado em Ciências Biológicas com habilitação Biologia pela UPE; Professor Especialista da Educação básica de São João/PE.

fornecer informações valiosas ao longo do tempo. Saviani (2004) discute a pesquisa documental, destacando o documento como fonte essencial. Ele enfatiza dois aspectos do documento: como ponto de origem, onde algo se desenvolve continuamente, e como base ou repositório de elementos que ajudam a compreender os fenômenos em estudo. Em nossos resultados no documentário de "Toni Venturi: Um Olhar Contemporâneo sobre Paulo Freire" oferece uma visão única da vida e obra de Freire através da perspectiva sensível e crítica. O documentário explora os princípios de Freire à luz dos desafios atuais, destacando sua relevância. Utilizando entrevistas e imagens de arquivo, revela como seus conceitos ressoam em diversas áreas. Venturi em seu documentário oferece uma análise inspiradora sobre como aplicar as ideias de Freire para promover a transformação social e construir um mundo mais justo. O filme/documentário convida o público a refletir sobre o poder da educação na emancipação individual e na construção de uma sociedade mais solidária. Iniciando as discussões sobre a obra de Paulo Freire, é fundamental nos aprofundarmos no livro "Pedagogia da Autonomia", onde ele nos apresenta com reflexões profundas sobre a prática educativa. Uma das afirmações emblemáticas desse livro é: "Não há docência sem discência", ressaltando a importância da relação dialógica entre professor e aluno, onde ambos aprendem e ensinam reciprocamente. Freire destaca a necessidade de uma prática educativa democrática, onde os saberes indispensáveis à docência são construídos e partilhados. Assim como o cozinheiro e o velejador, o professor também precisa refletir criticamente sobre sua prática, buscando constantemente aprimorar suas habilidades e compreender o contexto em que está inserido. No que tange aos conteúdos programáticos para a formação docente, Freire desafia a concepção tradicional de ensino como mera transferência de conhecimento. Ele nos lembra de que ensinar não é apenas transmitir informações, mas sim criar as condições para que os alunos construam seu próprio conhecimento. Essa abordagem coloca tanto o educador quanto o educando como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ao destacar a importância da reflexão crítica, Freire nos convida a questionar o modelo "bancário" de educação, no qual o conhecimento

é depositado passivamente nos alunos. Em vez disso, ele propõe o desenvolvimento de uma "curiosidade epistemológica", uma postura de questionamento e resistência diante de uma educação que busca nos aprisionar. Por fim, Freire ressalta a necessidade de desenvolvermos o "pensar certo", uma capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva, capaz de desafiar as estruturas opressivas e promover uma educação libertadora. Essa jornada rumo à autonomia exige coragem, disposição para o risco e uma constante busca pela transformação pessoal e social. O professor deve incentivar o pensamento crítico, evitando abordagens mecânicas. A rigidez está ligada à ética, humildade e aceitação da incerteza, fundamental para intervenção no mundo com conhecimento. O diálogo entre novos conhecimentos e a realidade, através da pesquisa, é crucial. Pensar corretamente requer diferentes fases do ciclo de conhecimento. "Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (Paulo Freire, 2004, p.23). A citação de Paulo Freire destaca a reciprocidade do processo educativo, onde tanto educador quanto educando estão envolvidos na construção do conhecimento. Enfatiza que o ato de ensinar também implica em aprender e vice-versa. Essa visão ressalta a importância da interação e do diálogo na educação, promovendo uma abordagem colaborativa e reflexiva para o aprendizado. Freire, 2004, ressalta que ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino enfatizando que "Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Paulo Freire, 2004, p29). A citação de Paulo Freire encapsula sua abordagem dinâmica e reflexiva à educação, destacando a interligação entre ensino, pesquisa e aprendizado. Sua visão ressalta a importância da curiosidade, da intervenção ativa e da busca constante pelo conhecimento o estudo conclui que Paulo Freire nos lembra da inseparabilidade entre ensinar e aprender, destacando que a educação é um processo de descoberta e transformação mútua. Tanto educadores quanto educandos estão ativamente engajados na

construção do conhecimento, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, Reflexão.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In \_ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** 2012. Disponível em: [http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric\\_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc](http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc). Acesso em: 20 jul. 2021.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.03-12.

## **ALÉM DA OPRESSÃO: CAMINHOS PARA A LIBERTAÇÃO E EMPODERAMENTO**

Poliana dos Santos Silva<sup>1,34</sup>  
Ana Paula dos Santos Silva<sup>1</sup>  
Roberto da Silva<sup>2</sup>

O estudo resultou de um curso de extensão dividido em dois módulos: Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido. Realizado de 30/10/2023 a 30/12/2023, proporcionou uma imersão nos conceitos fundamentais dessas vertentes educacionais contemporâneas. Na contemporaneidade, a desumanização e a opressão são características dominantes, refletidas na restrição do acesso à educação superior, que desafia a transformação social. Freire contrasta essa realidade, defendendo a dignidade e potencial de cada indivíduo, enfatizando a importância da educação como instrumento de libertação e reconhecimento da humanidade de todos. Assim, a desumanização surge das injustiças sociais, servindo aos interesses da manutenção da opressão. O objetivo deste estudo é destacar a problemática da desumanização na sociedade contemporânea, evidenciando como a opressão e a falta de reconhecimento da dignidade humana contribui para esse fenômeno. Além disso, busca-se enfatizar a importância da educação como um meio de promover a humanização e a conscientização sobre as injustiças e desigualdades sociais. O processo metodológico foi por meio de uma análise documental através da obra “Pedagogia do Oprimido” a qual contou durante o curso com momentos para debate e reflexão sobre o que Freire ressaltava nesta obra. A pesquisa documental é considerada por Gil (2012) como uma fonte rica e estável de dados, fundamental para estudos históricos. Saviani (2004) corrobora essa visão, enfatizando o

---

<sup>34</sup> Graduandas do curso Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco- UFAPE. E-mails: anapaulasantosilva2020@gmail.com; polianasantos39@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Biológicas com habilitação Biologia pela UPE; Professor Especialista da Educação básica de São João/PE.

documento como fonte essencial para tal pesquisa. Ambos os autores ressaltam a importância dos documentos como base sólida e duradoura para investigações em diversas áreas do conhecimento. Essa metodologia é amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento para produzir conhecimento através da análise de fontes primárias. Utilizamos também o documentário "As 40 horas de Angicos" que aborda a experiência educacional revolucionária liderada por Paulo Freire em Angicos, Rio Grande do Norte, destacando sua metodologia inovadora e os impactos na alfabetização de adultos em apenas 40 horas. Enfatizamos em nossos resultados que Freire, (1987) argumenta que o poder é a principal ferramenta do opressor, enfatizando que a opressão ocorre quando atribuímos poder a ele. No contexto capitalista de luta de classes, os opressores se apresentam como falsos benfeitores, oferecendo uma generosidade ilusória para manter o controle sobre os oprimidos. Essa suposta generosidade se manifesta em ações que mantêm os oprimidos dependentes, oferecendo pequenas concessões disfarçadas de caridade. Como resultado, os oprimidos se veem obrigados a se submeter a outro opressor para garantir sua sobrevivência, perpetuando um ciclo de opressão. Os padrões de comportamento impostos pelos opressores são internalizados pelos oprimidos como ideais, levando-os, quando têm oportunidade, a reproduzir práticas opressivas. Por exemplo, muitas formas de violência, como a violência contra a mulher, de raça, de gênero e religiosa, são perpetradas por pessoas que também são oprimidas, alimentando um ciclo de opressão construído pela própria opressão. Freire, (1987) argumenta que para buscar a liberdade, é essencial desenvolver a consciência e a razão, compreendendo nossa condição humana inacabada. Portanto, é fundamental estar alerta, promover uma mudança de percepção e enfrentar culturalmente as estratégias de dominação. No entanto, a superação da opressão não se resume à troca de papéis entre opressores e oprimidos, pois isso apenas perpetua a estrutura de dominação. É necessário buscar formas de romper com esse ciclo, construindo uma sociedade onde todos tenham acesso à verdadeira liberdade e dignidade humana. Como ressalta Freire, (1987) "a educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é

prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (Paulo Freire, 1987, p. 98). Nessa citação de Paulo Freire, destaca-se a concepção de educação como uma prática libertadora, que rejeita a ideia de um indivíduo isolado e desconectado de seu contexto social e histórico. Freire enfatiza a necessidade de uma educação que reconheça a interdependência entre os seres humanos e o mundo ao seu redor, promovendo assim uma visão mais integrada e comprometida com a transformação social e a busca pela liberdade. O poder, legado da opressão, é utilizado para mantê-la, tornando-a uma forma de relação com o mundo. Os oprimidos são reduzidos a meros objetos, destinados a servir aos opressores. Como resultado, iniciativas populares são desacreditadas, perpetuando o controle dos detentores do capital e alimentando a descrença na capacidade de mudança. Freire, (1987) destaca a importância de reconhecermos a estrutura de dominação ao conviver com os oprimidos. Ele ressalta a dualidade existencial, onde tanto somos oprimidos quanto hospedamos o opressor dentro de nós. Os oprimidos muitas vezes desejam viver como os opressores, e ao não alcançar o sucesso desejado, especialmente financeiro, internalizam sentimentos de fracasso. Segundo Freire, (1987) o acesso à cultura letrada não é um fim em si mesmo, mas um processo contínuo de humanização e compreensão da vida. A palavra desempenha um papel central no diálogo, facilitando o encontro e o reconhecimento de consciências. Embora os iletrados também tenham cultura, a cultura letrada proporciona um domínio técnico adicional. Freire ressalta a importância da reflexão sobre nossa própria existência para alcançar uma compreensão mais profunda. A superação dessa condição requer diálogo e cuidado para evitar a manipulação dos discursos e escolhas populares, que muitas vezes são enfraquecidos para manter a tutela dos oprimidos. Combater a opressão significa lutar contra a coisificação das pessoas, garantindo que os discursos libertadores se traduzam em ações concretas. Freire, (1987) defende que a busca pela justiça e liberdade só se concretiza por meio do engajamento coletivo contínuo, destacando a importância da conscientização. Sua pedagogia do

oprimido parte da compreensão da sociedade dividida entre opressores e oprimidos, onde a exploração prospera na passividade. Freire ressalta a transformação da educação de instrumento de dominação em ferramenta de liberdade, capacitando indivíduos a refletirem sobre a opressão e conquistarem autonomia. Essa abordagem, presente em "Pedagogia do Oprimido", destaca o diálogo e a práxis como fundamentais na luta contra a opressão, visando capacitar os oprimidos como agentes de sua própria libertação e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia do Oprimido, Opressão, Libertação.

## REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** 2012. Disponível em: [http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric\\_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc](http://www.ngd.usc.br/files/2012/04/ric_CLASSIFICAPESQUISAGIL.doc). Acesso em: 20 jul. 2023.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 03-12.

**DOCUMENTÁRIO** | As 40 horas de Angicos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HWAQDUXqbfI&t=13s>  
Acesso em: out de 2023.



## **A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NAS SALAS DE AULA COMO FERRAMENTA FOMENTADORA DA COMPREENSÃO DO MUNDO.**

Joseane Maria dos Santos<sup>35</sup>

Karine de Azevedo Santos<sup>36</sup>

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>37</sup>

No processo de ensino e aprendizagem é essencial que os professores inovem e dinamizem continuamente suas práticas pedagógicas, isso não é diferente considerando o aumento do uso da tecnologia que se tornou importante no cotidiano educacional. Nesse contexto, o uso de jogos em salas de aulas como ferramenta de ensino e aprendizagem corrobora com o desenvolvimento humanitário e crítico do indivíduo em formação (Freire e Guimarães, 2013). Sendo assim, o presente trabalho objetiva destacar a importância dos jogos como uma ferramenta didática na ampliação do conhecimento dos estudantes, no que diz respeito às diversidades que existem no mundo, a partir da educação tecnológica como metodologia ativa, visando também, analisar a educação para a criticidade tendo em vista o uso das tecnologias em sala de aula, principalmente por meio de jogos como ferramenta educacional de extrema relevância para ampliação do conhecimento de mundo. Nesse aspecto, o interesse por tal escrita deu-se em decorrência de estudos acerca da inserção da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) e as práticas de ensino e aprendizagem, visto que “[...] as TDICs trouxeram mudanças substanciais para o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo oportunidades de aprimoramento [...]” (Santos, Cazuza, Aleixo, 2023, p. 4). Assim, esse escrito demonstra a importância da tecnologia inserida no campo educativo atuando concomitantemente ao

---

<sup>35</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Caicó, RN, Brasil, joseane.santos.082@ufrn.edu.br

<sup>36</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Caicó, RN, Brasil, karine\_azevedo\_@hotmail.com

<sup>37</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

desenvolvimento de uma educação para a criticidade, levando em consideração que estamos em um mundo globalizado, tecnológico e em mudanças constantes e rápidas. Para Freire e Guimarães (2013, p. 32) ao analisar o papel da escola na sociedade contemporânea, fica claro que sua função não pode ser vista como estática, portanto, a escola está sujeita a mudanças e evoluções ao longo do tempo e do espaço. Em outras palavras, o que se espera dela hoje pode não ser o mesmo que era esperado há algumas décadas, além disso, é importante reconhecer que a escola não está isolada do mundo ao seu redor, pois com o avanço da ciência e da tecnologia, novas influências emergem e moldam o ambiente educacional. No entanto, isso não significa que a escola deva necessariamente entrar em conflito com essas mudanças, mas sim, adequar-se a essas novas metodologias como forma de aprimorar sua função educativa. Ao invés de resistir às transformações que a cercam, a gestão escolar deve aproveitar essas oportunidades para enriquecer sua prática pedagógica e preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, para isso, o uso de jogos e metodologias de ensino se mostram imprescindíveis para o engajamento dos alunos e professores, promovendo uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas habilidades essenciais para o século XXI. A utilização dos jogos evidencia a importância na vida das crianças, ressaltando que essas atividades não são apenas recreativas, mas também fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos. Os jogos tradicionais consentem à criança uma compreensão maior do mundo, uma maior interação com o meio, bem como, vivenciar as suas próprias experiências, ou seja, propiciam à criança observar, criar, experimentar e relacionar-se com as pessoas e com o meio ambiente (Silveira; Cunha, 2014). Tanto os jogos tradicionais quanto os digitais, proporcionam oportunidades para aprendizado experiencial, no qual os alunos aprendem fazendo e experimentando. Isso é especialmente poderoso para a obtenção de informações e a aplicação prática do conhecimento. Para Valente (2014) a importância das TDICs como facilitadoras no processo de busca e acesso à informação, destaca sua eficiência e rapidez na localização de conteúdos em bancos de dados na internet. Neste

contexto, as TDICs representam uma ferramenta poderosa que democratiza o conhecimento, permitindo que indivíduos de diferentes partes do mundo e com diversos perfis tenham acesso a uma ampla gama de informações em tempo real. No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos inúmeros benefícios oferecidos pelas TDICs, é fundamental que os usuários desenvolvam habilidades críticas (Freire e Guimarães, 2013) para avaliar a qualidade e a confiabilidade das informações encontradas, demonstrando capacidade de discernir fontes confiáveis e não confiáveis, bem como de analisar criticamente o conteúdo acessado, tornando-se um ponto essencial no cenário informacional que estamos inseridos. A metodologia utilizada para nortear o estudo é caracterizada por uma pesquisa bibliográfica, através de análise literária, ao qual esse processo metodológico é interpretado por Lüdke e André (1986, p. 38) como um procedimento que “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]” significando que os métodos de pesquisa trazem um apanhado de novos conhecimentos sobre o objeto de investigação. Dessa maneira, a necessidade de se adaptar às práticas educacionais se dá de forma contínua, e a utilização de jogos como um instrumento pedagógico apresenta ser essencial para melhorar o movimento de ensino e aprendizagem (Freire e Guimarães, 2013). Ao introduzir a tecnologia de forma relevante e ao encorajar o pensamento crítico sobre os problemas do mundo moderno, os professores não só melhoram o desenvolvimento de competências intelectuais, mas também promovem o desenvolvimento humano e social dos seus alunos. Portanto, o escrito em questão enfatiza a importância de uma aproximação interdisciplinar e inovadora para a formação de cidadãos críticos e conscientes (Freire e Guimarães, 2013) em um cenário globalizado e em constante evolução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino-aprendizagem. Jogos. Tecnologia.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educar com a mídia [recurso eletrônico]**: novos diálogos sobre educação / Paulo Freire, Sérgio Guimarães. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SANTOS, Raquel Moreira dos. CAZUZA, Erika dos Santos. ALEIXO, Felipe. TDIC E EDUCAÇÃO: desafios e possibilidades na prática pedagógica. *In: Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 13, 2023, p. 01-17.

SILVEIRA, L.; CUNHA, A. C. **O jogo e a infância**: entre o mundo pensado e o mundo vivido. Santo Tirso: Whitebooks. 2014.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO-Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166. Disponível em: <https://revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/issue/view/5>. Acesso em: 20 mar. 2024.

## **A MONITORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: QUE SABERES ACIONAR? UMA EXPERIÊNCIA NA UFRN/CERES/CAICÓ**

Dayane Lopes de Medeiros<sup>38</sup>  
Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>39</sup>

O relato endossa a contribuição da monitoria com a formação inicial da estudante de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como fomenta os saberes necessários à prática docente a partir da ação de monitoria. Também destacamos a contribuição fervorosa ao processo de formação continuada para a professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, coordenadora do referido projeto que aqui se desnuda. A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo a autobiografia, com base em Philippe Lejeune (2008). Estando o projeto vinculado a três componentes curriculares ministrados pela Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo, nos atemos a enfatizar os atributos formativos a partir da atuação no componente curricular “Estudos Sociológicos e Antropológicos da Educação” no curso de pedagogia. A didática, enquanto organização do trabalho pedagógico, tem por finalidade a construção do conhecimento. Nessa construção estão presentes os contextos políticos sociais, econômicos e culturais, que perpassam a relação pedagógica, no sentido de superar o desenho do “triângulo didático clássico”, no qual dispõe professor, aluno e saber em posições, finalidades sociais e atuações distintas (Freitas, 2003). Ou seja, há um giro significativo na didática, onde os processos formativos devem ser inclusivos, sobretudo, na prática dos saberes a serem acionados no estágio supervisionado e/ou nos projetos de

---

<sup>38</sup>Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ), São Fernando, RN, Brasil, daymayaralopes@gmail.com

<sup>39</sup>Professora Doutora, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES), Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/UFRN/CNPQ), Caicó, RN, Brasil, m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

monitoria e tutoria das universidades. Junto à didática situamos que o método é o elemento que articula e sistematiza o processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo as relações humanas dos sujeitos partícipes. As técnicas medeiam esse processo, operacionalizando-o. Métodos e técnicas são guiados por teorias educacionais que dizem das intencionalidades político-pedagógicas da escola e do/a professor/a (Martins, 2002). Nesta perspectiva, configura-se a importância do olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente, porque nela estão impregnadas as concepções que delineiam a teoria e a prática docente. Isto fica explícito nas relações escolares, como nas discussões sobre os processos educativos da educação básica ao ensino superior. Nesta lógica, a atuação na monitoria se justifica pela importância em desenvolvimento de ações pedagógicas ancoradas na relação triádica: ensino, pesquisa e extensão. A monitoria favoreceu a inserção social da estudante monitora nos ambientes escolares, bem como o acompanhamento do fazer pedagógico da docente, que lhe confere atuações perante o ensino, a pesquisa e extensão. Vale ressaltar que tais ações foram vivenciadas ao longo do semestre letivo 2023.1, em único componente curricular, por intermédio de divisão de atuação entre outros projetos de monitoria e tutoria, que proporcionaram ação situada e enfática por disponibilidade de outros monitores, viabilizando a escansão do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Jacques Delors, 2003). Neste viés, objetiva-se: descrever atividades teórico-metodológicas desenvolvidas no período 2023.1, que proporcionaram a estudante bolsista e a professora orientadora o envolvimento em práticas pedagógicas, tanto ao que concerne ao planejamento quanto às ações didáticas, inserindo-se no ambiente da sala de aula, a fim de identificar e apreender a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Mais especificamente: relatar as ações desenvolvidas na monitoria em via de contributo a uma postura enquanto docente nos cursos de licenciatura na universidade, escavar os desafios da prática docente em sala de aula de caráter interdisciplinar e identificar os diversos saberes que são acionados na prática docente por meio de atuação com a monitoria. O projeto de monitoria se inicia com as primeiras ações para planejamento e organização do material pedagógico,

estratégias metodológicas e reuniões de estudo teórico propositivo e pontual, subsidiando a indissociabilidade entre teoria/prática. Construímos um cronograma de ações a serem vivenciadas com intuito de, ao término do semestre elaborar alguns momentos de socialização das ações realizadas na monitoria, assim como, a participação em eventos, como seminários, congressos, rodas de diálogo, palestras e web conferências para o desenvolvimento da discente envolvida em formação e seu preparo para ascensão no mundo acadêmico cada vez mais como protagonista. Buscamos desconstruir um formato de aulas metódicas e simplistas em que o professor já chega na turma com tudo pronto. Afinal, que tipo de ensino ensina sem aprender? Como já dizia Paulo Freire (1997) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Tendo como base de fundamentação de nossa prática, o renomado educador e escritor Paulo Freire, assim como, Aníbal Quijano (2000), com a decolonialidade do saber, do poder e do ser, nos atenuamos a uma prática reflexiva a elencar e utilizar as ideias dos estudantes na preparação de cada aula. Utilizamos variados métodos avaliativos inicialmente pré-estabelecidos e repensados ao longo do semestre: aula expositiva dialogada; seminários temáticos; leitura dirigida com anotações; demonstração (prática realizada pelo Professor); laboratório (prática realizada pelo estudante); recursos de multimídia (DVD e data-show); trabalho de campo (visita/passeio ao CERES e seu entorno com contextualização sociológico-antropológica); organização de evento com protagonismo (ação conjunta: professor, monitor e estudantes); e execução de pesquisa interdisciplinar. O projeto de monitoria intitulado “A monitoria no curso de pedagogia: que saberes acionar?” remete aos saberes diversos, aos conhecimentos específicos e a relação de aprendizagem que estes rudimentos atem-se a angariar e aprofundar. De modo relevante, o contato com as ações de monitoria pela professora-orientadora ultrapassa conduzir a estudante-monitora apenas às atividades didático-pedagógicas, mas, constitui-se como uma forma de ter contato com o cotidiano docente e em base disso, perceber, aprender e compreender que a ação docente implica em atuar no palco das complexidades frente a realidade de uma sociedade

globalizada que concerne a adaptações, reorganização, capacitações profissionais continuadas e um olhar afetivo-amoroso, solidário e de equidade social. Obtivemos excelentes resultados ao provocar uma ação prática pedagógica problematizadora e emancipadora, com uso da criatividade e expertise que advém das mentes dos estudantes. Quando o educando é realmente visto e valorizado, muito temos a ganhar em nossas aulas e todos passam a alavancar uma humanização com escalas sem precedentes. Isso significa diminuir a arrogância e, de fato, angariar e mediar saberes. A monitoria faz parte da ação transformadora do “ser mais”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação, Monitoria, Prática Docente.

## REFERÊNCIAS

FORTES, M. C. Teorias da Educação: Qual teoria da educação fundamenta meu cotidiano docente? **Educação Por Escrito**, v. 3, n. 2, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. (2003) Neotecnismo e formação do educador. In: **Formação de professores: pensar e fazer**. 8 ed. São Paulo: Cortez.

LUKCESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 36 ed. 2 reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTINS, João Carlos (2002). **Didática de história: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo: FTD.



**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 4**  
**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA**  
**SOCIAL**

## **O CONTEÚDO DANÇA E A CARTILHA ANTIRRACISTA: COMO AS DANÇAS POPULARES PODEM CONTRIBUIR PARA A ASCENSÃO DO ANTIRRACISMO**

Maria Vitória de Arruda Silva<sup>40</sup>  
Bernardo José Bione dos Santos<sup>41</sup>  
Tereza Luiza de França<sup>42</sup>

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) – UFPE, é uma ação que a Política Nacional de Formação de Professores (MEC) inclui. Dessa forma, o PRP busca incentivar um aprimoramento do que seria o estágio curricular supervisionado, sendo este, para os cursos de licenciatura. A Residência Pedagógica (RP) contribui significativamente na evolução profissional dos futuros professores. Desse modo, o PRP possibilita uma formação concreta, oportunizando vivências da prática docente, de maneira profunda. Por meio da RP, os discentes possuem a oportunidade de conseguir experiência em sala de aula, superando desafios e realizando diretamente as demandas do chão da escola. Quando o discente residente adentra o ambiente escolar, o mesmo se insere em uma realidade já posta. Sendo assim, o mesmo busca considerar e conhecer esta realidade. Ademais, no contexto da Educação Física, existem cinco conteúdos estruturantes, estes são: Dança, Jogo, Esporte, Lutas e Dança. Dentre estes, buscando relacionar um conteúdo específico com a “Cartilha antirracista”, material de linguagem simples distribuído na Rede Municipal de Ensino, do município de Olinda, foi escolhido o conteúdo de Dança. Isto porque, durante o módulo, foi este o conteúdo trabalhado em sala de aula. Ademais, a dança é uma forma de expressão artística que ultrapassa as barreiras culturais, aproximando cada vez mais os indivíduos. Sendo assim, através dos

---

<sup>40</sup>Universidade Federal de Pernambuco, graduanda, Recife, PE, Brasil, [vitoria.arrudas@ufpe.br](mailto:vitoria.arrudas@ufpe.br).

<sup>41</sup>Universidade Federal de Pernambuco, graduando, Recife, PE, Brasil, [bernardo.bione@ufpe.br](mailto:bernardo.bione@ufpe.br).

<sup>42</sup>Universidade Federal de Pernambuco, Doutora, Orientadora, Recife, PE, Brasil, [tereza.franca@ufpe.br](mailto:tereza.franca@ufpe.br).

movimentos corporais, a dança estimula a criatividade, a comunicação, além de permitir uma expressão de sentimentos. Ainda além, a dança se encarrega de preservar e valorizar diversas manifestações, tradições, e aspectos culturais de uma população. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, pautado por uma abordagem descritiva, o presente trabalho aborda a contribuição das danças populares para o fortalecimento do antirracismo. Importa salientar, inicialmente, que as turmas designadas aos residentes foram aquelas correspondentes ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. No entanto, as turmas a serem mencionadas neste contexto serão aquelas pertencentes ao 8º ano, pois, por orientação da docente responsável, estas foram aquelas cuja temática planejada girava em torno das danças populares. Dentre as diversas modalidades de danças, as danças populares (danças tradicionais) são dignas de destaque, visto que as mesmas refletem a mais autêntica manifestação de um povo. Estas danças possuem a capacidade de carregar consigo a essência cultural, a história e as raízes de uma população, sendo transmitida de uma geração para outra. Sendo assim, para Silva (2020) a dança popular desempenha um importante papel na preservação das tradições culturais de um povo, de modo a promover a valorização da diversidade e fortalecendo os laços comunitários. Segundo Silva (2021), a dança popular possui um papel essencial na promoção da inclusão social, isto porque, a mesma proporciona um ambiente de expressão e interação, onde indivíduos diferentes, de origens e vivências distintas, podem se unir, compartilhar e celebrar as diversidades culturais. Dentre todos os aspectos das danças populares, elas têm a possibilidade de desempenhar uma função social significativa na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. Sendo assim, no decorrer da história, essas danças têm desempenhado uma forma de resistência e afirmação cultural das comunidades marginalizadas, em especial, as de origem africana. Dessa forma, a dança popular permite uma maior visibilidade para estes indivíduos que, em sua história, foram alvos de discriminação racial. Essas danças oportunizam uma expressão cultural das comunidades negras, para que essas rememorem suas tradições e quebrem estereótipos e preconceitos. No âmbito educacional, durante

as atividades de dança popular destinadas às turmas do 8º ano, constatou-se que os estudantes conseguiram compreender de forma substancial a relevância da cultura africana e indígena na criação de nossa identidade cultural. Além disso, as danças tradicionais enraizadas em nosso estado ostentam significativamente essa influência, refletindo a rica herança cultural que molda nossa sociedade. Ademais, durante os diálogos, constatou-se a necessidade de abordar também uma forma de racismo que permeia o âmbito religioso. Isso se deve ao fato de que diversas manifestações da dança popular, como o maracatu, ostentam fortes influências religiosas do candomblé. Essa interseção entre a dança e a religiosidade evidencia a importância de desvelar e combater o racismo religioso, promovendo a compreensão e o respeito pela diversidade espiritual e cultural presentes em nossa sociedade. Diante desse contexto, pode-se concluir que é de extrema importância fomentar diálogos e reflexões acerca do tema do racismo, permeando todas as esferas do ambiente escolar, inclusive nas aulas de Educação Física. Lamentavelmente, constata-se que ainda persistem numerosos casos de discriminação racial. Nesse contexto, é necessário estar atento ao fenômeno do racismo recreativo, que se manifesta constantemente no ambiente escolar. Diante disso, torna-se imprescindível criar e promover ambientes saudáveis, onde a diversidade seja valorizada e o respeito mútuo seja cultivado como fundamento para a convivência harmônica e inclusiva. Ser antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais humanizada e inclusiva. Ser antirracista é perceber o racismo como uma realidade presente em distintas estruturas e instituições. Para isto, ser antirracista é perceber o racismo e não se omitir, mas sim, se posicionar contra quaisquer modos de discriminação racial. Para isso, torna-se necessário uma conscientização em prol da igualdade racial. Sendo assim, finaliza-se com o título do livro escrito por Robin Diangelo (2020) “Não basta não ser racista: sejamos antirracistas”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica, Danças Populares, Antirracismo.

## REFERÊNCIAS

DIANGELO, R. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas.** Faro editorial. 192 p. Barueri, 2020.

SILVA, A. C. **A importância da dança popular na construção da identidade cultural.** Revista Brasileira de Dança. Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, R. S. **A importância da dança popular na construção da inclusão social.** Revista de Estudos Culturais. São Paulo, 2021.

OLINDA. **Cartilha antirracista: informação e proteção.** Pernambuco (PE): 2023.

## **DIÁLOGO ENTRE AMARO MATIAS E PAULO FREIRE: NUMA PERSPECTIVA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Rafael Bezerra da Silva Farias<sup>43</sup>

Maria Joselma do Nascimento Franco<sup>44</sup>

O presente estudo tem como objetivo “analisar as contribuições teóricas de Amaro Matias<sup>45</sup> (1992) e Paulo Freire (1996) para enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar”. A relevância do trabalho se ancora no fato de se tratar de dois educadores pernambucanos que contribuíram por meio de suas práxis para a eliminação do racismo e seus mecanismos no espaço escolar. O racismo para Almeida (2021), “[...]é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios[...]. O autor elucidando que o racismo apoia na raça para se manifestar, de modo que seu objetivo é produzir desvantagem e privilégios, assim como se utiliza da violência implícita e não implícita como arma de dominação ideológica (Moura, 1994). Adelino (2022, p.199), concebe enfrentamento ao racismo “[...] partir de casos de racismos, através de intervenções para tentar resolver e solucionar os conflitos[...].”, O enfrentamento ao racismo, acontece após a anunciação. Assim, podemos criar estratégias para combater esse antagonismo. Segundo Certeau et al. (1996, p. 31), o

---

<sup>43</sup>Universidade Federal de Pernambuco -Centro Acadêmico do Agreste – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – UFPE/CAA-PPGEDuC, Caruaru-PE, Brasil – Email: rafael.bezerraf@ufpe.br.

<sup>44</sup>Universidade Federal de Pernambuco -Centro Acadêmico do Agreste – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – UFPE/CAA-PPGEDuC, Caruaru-PE, Brasil, E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br.

<sup>45</sup>Amaro Matias Silva nasceu em 22 de fevereiro de 1922 no município de águas Pretas, Mata Sul de Pernambuco, foi um intelectual negro, trabalhou em diversas áreas entre esses exerceu a profissão de professor, também foi pesquisador e escritor, criou a bandeira de Caruaru, contribuiu em várias áreas, sobretudo à educação e cultura. Em 03 de abril de 2002 faleceu em Recife -PE aos 80 anos (Silva,2022). Após sua morte sofreu com o silenciamento ideológico advindo do racismo.

cotidiano “[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”, nesse sentido, em um sistema racista, o cotidiano torna-se opressor, pois é reprodutor de violência. Na acepção de Cavalleiro (2001), a escola necessita respeitar as diferenças raciais que estão no cotidiano, não apenas no discurso, mas também na prática. O estudo tem como abordagem de pesquisa qualitativa (André, 1983). Para responder ao nosso objetivo, utilizamos como procedimento de produção de dados a análise documental do tipo técnico (Lüdke e André, 2018). Para nos orientar em nossa movimentação investigativa constituímos três indagações 1) Qual é a posição de Matias e Freire sobre o racismo? 2) racismo no cotidiano escolar? 3) contribuição dada pelos dois educadores para o enfrentamento ao racismo? Assim, elegemos duas obras teóricas para examinar, uma do Matias (*Meus Caminhos... Memórias*, publicada em 1992) outra do Freire (*Pedagogia da Autonomia* publicada em 1996). Para tratar os dados produzidos utilizaremos análise de prosa em André (1983). Resultados: Ao analisar as obras indicadas, buscamos qual é a posição de Matias e Freire sobre o racismo? segundo eles: “É um fato lamentável – maltratos ontem, discriminação hoje [...]. Isto é intolerável num país de contraste e mestiços que impede a ascensão do negro (Extrato do livro *Meu Caminho... Memórias*, Silva, 1992, p.338), “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Extrato do livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire, 1996, p.19- 20). Evidenciamos que tanto Matias como Freire, se colocam contra atos racistas e seus derivados na sociedade brasileira. Ao analisar sobre o racismo no cotidiano escolar? Matias e Freire, relatam “[...] uma professora má disse que não festejaria os cem anos da abolição por não ter negrinhos na sua classe (com risos) e outra mesma laia disse ‘vou comemorar sim para vestir de escravos os negros outra vez’” (Extrato do livro *Meu Caminho. Memórias*, Silva, 1992, p.341). “Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra, mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente” (Extrato do livro

Pedagogia da Autonomia, Freire, 1996, p.19 a 20). Ambos partilham suas inquietações sobre o racismo no cotidiano escolar, além disso, Matias relata duas práticas racistas de professoras sobre o 20 de novembro. Ao examinar as contribuições dos dois educadores para o enfrentamento ao racismo, temos que: “[...] professores conscientizados e comprometidos com a educação [...]”. O livro didático deve ser revisado e corrigida a história mal contada sobre o Negro [...]” (Extrato do livro *Meu Caminho... Memórias*, Silva, 1992, p.340-341). “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação” (Extrato do livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire, 1996, p.19 a 20). Os extratos revelam contribuições de ambos para o enfrentamento ao racismo, por meio de conscientização e compreensão desse antagonismo, também em fazer sua parte enquanto professores(as). Atendendo ao nosso objetivo, concebemos que há diálogo entre os pernambucanos sobre o racismo, também identificamos nos extratos analisados contribuições para enfrentar o racismo no cotidiano escolar. Diante do exposto, demonstramos que Matias (1992) e Freire (1996) em suas obras, entrelaçam e cooperam para a eliminação de atitudes racistas na escola e no interior da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diálogo, Amaro Matias e Paulo Freire, Racismo.

## REFERÊNCIAS

ADELINO, Cícero Severino. **Abordagem do racismo nas práticas docentes em escola do campo nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise pós-colonial.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2022. 235f.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, São Paulo, maio de 1983, p. 66-71. Disponível em:



<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>.  
Acesso em: 30 jun. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro / Editora Jandaíra, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.65-105.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 – Morar, cozinhar**. Trad. de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis -RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Edição 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [2. ed]. - [Reimpor]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.**

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. **Revista Princípios**, nº 34, São Paulo, ago-out 1994b, pág. 28-38.

SILVA, Amaro Matias, **Meus caminhos: memórias**. Recife-PE: Bagaço, 1992.

SILVA, Ivanilda Maximiano da. **Amaro Matias: contribuições para a história da educação de Quipapá-PE. / . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022. 117 f.**

## CAPOEIRA, FILOSOFIAS AFRICANAS E EDUCAÇÃO POPULAR: O CORPO COMO TEXTO E AS GINGAS COMO GRAFIAS QUE EXPRESSAM SUBJETIVIDADES

João Paulo de Azevedo Silva<sup>46</sup>

Everaldo Fernandes da Silva<sup>47</sup>

Esse estudo é fruto da dissertação do mestrado realizado na Universidade Federal de Pernambuco, campus Caruaru, no ano de 2023 (UFPE-CAA). Assim, ele pretendeu *compreender os processos de reversão subjetiva racista na Associação de Capoeira Semente de Ouro em Tamandaré-PE*<sup>48</sup>. O percurso foi inicialmente identificar os mecanismos de inferiorização de corpos negros e objetivando nomear os saberes que fortalecem e valorizam a identidade afrodiásporica, os pensamentos fundantes e as ferramentas emancipatórias. Para tanto, fizemos uso de leituras africanas, afrodiásporica e de Educação Popular com as finalidades anteriormente ditas. As contribuições da Educação Popular, especialmente, as de Freire (1987; 1996), Brandão (2009; 2022) Jara (2020) e também dos *sujeitos capoeiristas* ajudaram a refletir a capoeira dentro de uma outra lógica, a partir de um espaço negro/popular em movimento que ensina e aprende e contribui na superação das subjetividades subalternizadas dos sujeitos negros por intermédio do diálogo corpóreo, lógico-sensitivo e circular, pelos quais as pessoas negras historicamente utilizaram e se servem para a superação do racismo estrutural. Assim, Jara (2020), ensina que Educação Popular pode ser entendida como *fenômeno sociocultural* e

---

<sup>46</sup> Mestre e Doutorando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco. Licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-PE. Email: [jp.profpe@gmail.com](mailto:jp.profpe@gmail.com)

<sup>47</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Orienta estudos e pesquisas na área de Teologia, Filosofia, Ciências da Religião e Educação Popular, Fundamentos da Educação e atua ainda em grupos comunitários e interreligiosos; email: [everaldo.fernandes@ufpe.br](mailto:everaldo.fernandes@ufpe.br)

<sup>48</sup> Sugerimos a leitura da dissertação, que está localizada no repositório da UFPE: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/52068/1/DISSERTA%3%87%3%83O%20Jo%3%a3o%20Paulo%20de%20Azevedo%20Silva.pdf>

seu desenvolvimento se dá especialmente na figura de Paulo Freire. Marcados por contextos históricos de ditaduras e de outras formas de opressão, a educação popular foi se firmando em sua autoidentidade e consolida-se como *uma concepção educativa* com "fundamentos epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos que permitem considerá-la como prefiguração de um modelo educativo transformador" (Jara, 2020, p. 21). A Educação Popular, tal como as Filosofias Africanas e os grupos de Capoeira no Brasil, especialmente, no interior de Pernambuco, *centraliza sua energia na pessoa humana* porque acredita que é por intermédio do humano que todas as demais coisas se fazem, se realizam e se transformam. Isto é, são as pessoas, enquanto agentes produtos e produtores de seu meio, que constituem os elementos fundacionais que possibilitam o funcionamento e as transformações de todo e qualquer coletivo/sociedade/comunidade. Pensamento e prática presentes nas principais obras de Paulo Freire: "As Pedagogias do Oprimido e da Autonomia". Na leitura fanoniana (2008), percebemos que uma educação que coloca as questões de racialidade no centro dos debates e ações propõe-se a questionar o mundo vigente a partir das próprias pessoas racializadas, levando em consideração as maneiras como elas se expressam e se educam, isto é, valorizar as suas manifestações existenciais-culturais: sinônimos de resistência aos mecanismos do opressor e do *"inédito viável"* de Paulo Freire. O âmbito da cultura, mediada pela Educação Popular (EP), torna-se elemento chave para as relações étnico-raciais que propõem superar as dinâmicas de invisibilização e depreciação do sujeito negro e de seu referencial de existência, criando possibilidades de potencializá-los em agentes de transformação e construtores/as de um novo desenho das relações humanas e estruturais. Em muitos momentos, essas pautas reflexivas são carregadas de simbologias, de palavras chaves que são utilizadas no cotidiano e que se tornam as ferramentas de EP para decodificar os processos que ensinam e aprendem os/as negros/as nesses contextos. (Freire, 1987; 1996). Pesquisamos um projeto comunitário de Capoeira, que existe há cerca de 12 anos, na cidade de Tamandaré-PE, o fato de ser uma cidade recém-emancipada, tendo apenas 22 anos de autonomia política. O nascedouro dessa pesquisa em tela inquietou-nos quanto aos

praticantes da capoeira e suas histórias de vida, os modos e práticas formativos utilizados nas rodas e treinos da capoeira e as finalidades que o Semente de Ouro têm ao educar crianças, jovens e adultos na arte capoeirista. Dessa forma, a natureza dessa pesquisa foi qualitativa (Minayo 2007), tendo como método o Estudo de Caso Alargado (Lage 2013). As técnicas de coleta utilizadas foram: a. observação participante, mediante os registros do diário de campo<sup>49</sup>; e b. as entrevistas semiestruturadas<sup>50</sup>. Como chave interpretativa servimo-nos da Análise de Conteúdo com ênfase temática (Bardin 2011). Os sujeitos participantes foram: um contramestre<sup>51</sup>, um capoeirista avançado<sup>52</sup>, um intermediário<sup>53</sup> e um iniciante<sup>54</sup>. Esta pesquisa proporcionou aprender sobre essa prática educativa decolonial que consegue produzir *subjetividades de resistência, empoderamento, vivas e criadoras* por intermédio do uso: da história dos negros africanos e dos afro-brasileiros, da musicalidade, da cultura, do axé, da ludicidade, espiritualidade, corporeidade, cooperatividade,

---

<sup>49</sup> Diário de campo é a ferramenta de registro da vivência da pesquisa e do universo que se acessou "de entrevistas à conversas informais, de sentimentos aos dados quantitativos, de momentos de tensão até cânticos, marchas e encontros, indo além das observações e reflexões do pesquisador(a)" (LAGE, 2013, p. 70)

<sup>50</sup> O uso de Entrevistas Semiestruturadas é um procedimento fundamental para coletar dados sobre a realidade proposta. As entrevistas do tipo semiestruturada são diferentes da entrevista de levantamento e da conversação continuada. Essa técnica tem servido para estabelecer ou descobrir que existem pontos de vista muito além daqueles de quando se inicia a pesquisa, ou seja, a entrevista nos revela um horizonte amplo de possibilidades e interpretações sobre determinado fato que, ao iniciar a pesquisa, não se tinha noção.

<sup>51</sup> O contramestre se chama Antônio Carlos de Melo, dentro da capoeira conhecido como Carlinhos, no ano dessa pesquisa completa 36 anos de idade e pratica capoeira há 18 anos.

<sup>52</sup> O capoeirista avançado escolhemos Carlos Vinicius dos Santos Silva, nome de capoeira Carlinhos tem 19 anos e pratica capoeira a 9 anos, desde a fundação do grupo.

<sup>53</sup> O capoeirista intermediário que elegemos foi o Tiago Ambrósio da Silva, na capoeira ele é denominado de Cláudio que é uma homenagem ao pai dele. Ele pratica capoeira há 8 anos, tendo a idade de 15 anos de idade.

<sup>54</sup> O iniciante é chamado de Felipe Gonçalo Barbosa de Menezes, com o nome de batismo na capoeira, Marinheiro, devido à sua profissão. Tem 37 anos e pratica capoeira há um ano e dois meses.

troca de saberes, ancestralidade e memória. Em resumo: dos *Valores Civilizatórios dos povos Afro-Brasileiros*. Os saberes que encontramos, dentre vários, destacamos: *o encorajamento de si mesmo, autodomínio, respeito recíproco e desavergonhamento do ser negro e capoeirista*. Os modos que esses saberes são repassados são por meio da *circularidade das rodas, dos treinos e dos ensinamentos* antes e após o fim de treinos e das rodas; da energia vital (axé) encontrada especialmente, nas rodas de capoeira; na identificação com *a cultura* e com *as falas* dos constramestres. As aprendizagens dão-se em temporalidades que ultrapassam os treinos e as rodas de capoeira. Elas acontecem nos *diferentes momentos de convivência* que fecundam vínculos *comunitários*. Essas práticas educativas não escolares e estendidas ao cotidiano têm como base os entendimentos dos sábios das comunidades tradicionais (Òrúnmilá, Oruka Odera, Fanon e outros) e a pedagogia freireana, especialmente, em Guiné-Bissau, em Príncipe, em sua resistência em alfabetizar no idioma Crioulo e não em Português, o idioma do opressor lusitano. Ambos reivindicam uma educação que leva em conta a cultura local, os saberes ancestrais e as formas circulares (cultivo da memória coletiva, os Griots, as rodas de diálogos/círculos de cultura e as palavras geradoras com vistas à *leitura de mundo e a leitura das palavras*) tão preciosos ao legado de Paulo Freire.

**PALAVRAS-CHAVE:** Capoeira, Filosofias Africanas, Educação Popular.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

DESLAND, Suley Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**/Sueley Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta** / Allene Lage. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 5**  
**FORMAÇÃO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS**  
**DA EDUCAÇÃO: ENGAJAMENTO SOCIAL, POLÍTICO E**  
**PEDAGÓGICO**

## **RODA DE CONVERSA E AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS FREIREANOS COMO FUNDAMENTO**

Dirciane Maria Gonçalves Coelho Muniz<sup>55</sup>

Viviane de Bona<sup>56</sup>

O presente texto ressalta as bases teóricas freireanas de um estudo que situa a relação dialógica e emocional na Educação Infantil. Compreende-se que a educação problematizadora preconizada por Freire (1987) é uma educação transformadora, aquela que afeta verdadeiramente o indivíduo. A Roda de Conversa (RC) apresenta-se, em nosso estudo, como um dispositivo pedagógico eficiente para o exercício do diálogo perpassado pelo campo das emoções. Ela é reconhecida como um espaço democrático e propositivo para aprendizagens sobre a dimensão humana emocional, desde que, as expressões das crianças sejam validadas no contexto da Roda de Conversa. Nesse sentido, entende-se que a Educação Emocional na Educação Infantil se dá como uma forma de educar para as relações entre os sujeitos enquanto exercício democrático de fala e escuta, na perspectiva de formação ética e cidadã. Considera-se que manter o diálogo com foco na dimensão do sentir poderá promover a percepção das crianças para as sensações, sentimentos e de suas mais diversas expressões emocionais, tanto na individualidade quanto na coletividade. Como nos orienta Freire (1987, p.85), “o diálogo é este encontro dos homens [e mulheres] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...]”. Através do exercício cotidiano de uma prática pedagógica intencional que tem como centro norteador desse processo a problematização, como pontuada por Freire (1987), podemos levar as crianças da

---

<sup>55</sup> Mestra no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Professora da Educação Básica na Rede de Municipal de Ensino do Recife; E-mail: dmglm11@hotmail.com;

<sup>56</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Professora do Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. E-mail: viviane.bona@ufpe.br



Educação Infantil a ampliem a consciência sobre tais aspectos e assim favorecer a qualidade das interações sociais. A pesquisa traz como proposta de intervenção, a atividade da RC com foco na dimensão do sentir, na qual o docente assume um papel de interlocutor que indaga, provoca e convida as crianças a dialogarem a partir da dimensão afetiva. Para isso, utilizamos perguntas facilitadoras nos momentos das Rodas: *“como você sabe que está sentindo?”*; *“O que você sente quando?”*; *“Onde você sente no seu corpo?”*. Buscando ampliar, dessa forma, a percepção sobre esse campo e a expressão oral de desejos, memórias afetivas, sentimentos presentes, ideias e fantasias, além de um corpo que se manifesta através de linguagens múltiplas (gestos, posturas, movimentos, expressões faciais e sons). Assegura-se o protagonismo infantil no que diz respeito as próprias elaborações acerca do que lhes acontecem na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo a sua volta. Sendo este um caminho para promover a compreensão dos próprios sujeitos sobre a afetividade como um todo. Pontua-se para a importância de manter a Roda de Conversa com foco na dimensão do sentir como uma atividade permanente na rotina das crianças. Um espaço de escuta, diálogo e conscientização destes sujeitos. Para que possam se apropriar não somente de como é estar numa roda de conversa, mas, ao serem indagadas sobre como se sentem naquele momento, ir ampliando a consciência sobre o que lhes ocorre na dimensão dos afetos. Partindo-se desse pressuposto, a investigação apresenta a observação de alguns eventos de RC com crianças de um Grupo Infantil IV de uma creche escola da Rede de Ensino do Recife. Tendo a pesquisadora/professora como interlocutora nesses eventos, tratando-se, portanto, de uma pesquisa-ação que pretendeu contribuir diretamente com a prática educativa nessa direção. Os resultados apontaram para manifestações expressivas orais das crianças sobre memórias afetivas familiares, expressos em desejos: *“O meu coração tá dizendo pra eu sair com minha mãe, pra praia”*; *“Eu queria subir numa árvore”*; *“Eu queria correr”*; *“Eu queria ser grande”*. Ou, para as sensações corporais associadas a emoções: *“O meu coração tá batendo rápido, Tum, Tum”*. Puderam também experimentar novas estratégias de regulação com os exercícios de respiração lenta e profunda. Tais

dados nos tem mostrado a potência da RC, como lugar de fala e escuta das subjetividades sobre o campo da afetividade desde a primeira infância. Destaca-se tais encontros como uma oportunidade também para os docentes enquanto processo autoformativo, para a possibilidade de mudanças nas concepções do papel do adulto na relação com o outro-criança, ou melhor, na reflexão de uma conduta autocentrada que ainda ocorre na relação ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil. Ressalta-se também a possibilidade de a pessoa adulta ser transformada por meio desse movimento que se inicia com a RC com foco na afetividade, e, poder acessar igualmente o próprio campo afetivo na relação com as crianças. De acordo com Freire (1996, p. 69), “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Nesse caminho, Freire (1996) nos leva a ter uma visão de integralidade, pautando-se em uma prática educativa verdadeiramente transformadora e libertadora, que reconhece o outro como uma pessoa capaz de ir constituindo-se nesse ser ético que dialoga, reflete e afeta o mundo no qual está inserido de forma cada vez mais consciente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Emocional na Educação Infantil, Educação Infantil, Roda de Conversa.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987.

## PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL

Ana Carolina de Souza Silva<sup>57</sup>

Maria Erivalda dos Santos Torres<sup>58</sup>

Maria Joselma do Nascimento Franco<sup>59</sup>

A formação inicial na licenciatura em Pedagogia é a etapa introdutória da formação que possibilita que os(as) profissionais adquiram conhecimentos próprios da educação para lidarem com as especificidades da instituição escolar e da sala de aula. Os primeiros anos de formação do(a) professor(a), na licenciatura, são fundamentais para seu desenvolvimento profissional, pois trata-se de um momento de transição para os(as) professores(as), que passarão do status de estudantes em formação para profissionais formados(as) e autônomos(as). Nesta direção, a discussão proposta neste estudo é recorte de uma pesquisa que está em desenvolvimento na Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), através do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE, articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC/UFPE/CAA), tendo como foco a formação inicial de professores(as) no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, a partir do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – PPP1. Tomamos como **objeto de estudo** a pesquisa e prática pedagógica na formação inicial de professores(as),

---

<sup>57</sup>Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Mestranda), bolsista Facepe. Caruaru, Pernambuco, Brasil, carolina.souzas@ufpe.br.

<sup>58</sup> Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Mestranda), bolsista CAPES, Caruaru, Pernambuco, Brasil, maria.ettorres@ufpe.br.

<sup>59</sup>Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (Orientadora), Caruaru, Pernambuco, Brasil, mariajoselma.franco@ufpe.br.

compreendendo que este componente curricular viabiliza a atividade crítica de quem pensa a prática e sobre a prática na medida em que estuda, pois, como salienta Freire (1982, p.13) “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de cria-las e recria-las”. O componente curricular PPP1, ofertado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA desenvolve o estudo da prática educacional escolar, particularmente a problemática da organização e da gestão, recorrendo a estratégias de pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando a relação entre teoria e prática como referência principal para uma análise das formas de organização das práticas escolares e da gestão da instituição escolar (Ementa nº 439/2021) sendo o cotidiano escolar, com foco na docência, o lastro do desenvolvimento neste componente curricular. Compreendemos a prática pedagógica a partir de Franco (2016, p. 542), como um componente que envolve “as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente”. Conforme Gouveia (2017, p. 27) concebemos a formação inicial “como etapa base que fornece elementos para que o professor iniciante vivencie momentos que possam perpassar toda a continuidade de construção de sua profissão”. Desta forma, o componente curricular PPP1 possibilita a tomada de consciência da atividade prática, que é práxis, por levar o(a) professor(a) em formação a relacionar materialmente a sua consciência com a realidade, de forma reflexiva para que neste exercício, se tenha a possibilidade não só de transformar a realidade em que está inserido(a), mas, ainda mais de ser transformado(a) por ela (Freire, 1987). Diante do exposto, elencamos como objetivo do estudo investigar as contribuições do componente curricular PPP1, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA, para a formação crítica e reflexiva de professores(as) iniciantes. Discutimos a Formação Inicial a partir de Gouveia (2017), e a Prática Pedagógica a partir de Franco (2016). No trato do componente curricular PPP1, tomamos como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA. Para refletir acerca da construção do caráter crítico reflexivo dos(as) professores(as) iniciantes nos fundamentamos em Freire (1982; 1987). O caminho

metodológico, se fundamenta numa abordagem qualitativa que “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André; Gatti, 2008, p. 3). Utilizamos como instrumento de produção de dados a observação participante com registro em diário de campo a partir da experiência do estágio docência realizado pelo PPGEduc/UFPE/CAA no componente curricular PPP1, durante o semestre letivo em 2023.1 e 2023.2, fundamentadas a partir de Lüdke e André (2013). O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, com base em Roque Moraes (1999) pela via do procedimento de análise categorial. Os primeiros dados apontam que o componente curricular PPP1, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA, tem contribuído para a formação inicial de professores(as) ao viabilizar a transformação do caráter formador da licenciatura, buscando a articulação entre pesquisa e prática pedagógica, para constituição de profissionais críticos e reflexivos, a partir da relação com professores mais experientes e com a vivência pedagógica, na direção do que Paulo Freire definiu como práxis, sendo “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67). Na experiência da PPP1, ao adentrar o espaço escolar, o(a) professor(a) em formação posiciona-se frente ao mundo, pois, aprende à medida em que pesquisa o exercício de ensinar na prática cotidiana, o que faz com que seja necessário estar constantemente “numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição a busca” (Freire, 1982, p. 11), contribuindo eminentemente para a constituição de profissionais críticos e reflexivos formados a partir da interrelação entre a reflexão teórica e a experiência prática escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa; Prática Pedagógica; professor crítico reflexivo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, 2008.

FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> Acesso em: 09 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. **Professores iniciantes egressos do Pibid**: as contribuições do programa a partir das vozes dos egressos do Centro Acadêmico do Agreste - CAA - UFPE. Caruaru, 2017.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. **Revista Educação**. Porto Alegre. N° 37. Março, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª edição. São Paulo: UPU. 2013.

Programa de Ensino do Componente Curricular Pesquisa e Prática Pedagógica do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), **EMENTA N° 439/2021**, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-cao> Acesso em: 03 de jan. de 2024.

## **EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: COMPREENDENDO MOTIVOS PELO OLHAR FREIREANO**

Maria da Conceição Silva Lima<sup>60</sup>

Viviane de Bona<sup>61</sup>

O retrato do Ensino Superior no Brasil mudou nas últimas décadas. A chegada de minorias antes excluídas/invisibilizadas a essa etapa, caracterizada como “elitista, autoritária e distanciada da realidade” (Freire, 2013, p.198), trouxe rupturas com o antigo padrão que marca o processo de inserção na graduação no país, e desafios às políticas públicas educacionais de acesso e permanência. Ainda que sintamos mudanças na obtenção do diploma, dificuldades de estudantes de escolas públicas, sobretudo, os que possuem déficit no processo de aprendizagem na Educação Básica, por ter sido negado seu direito à uma educação de qualidade na idade regular, geram como consequência, dificuldades em adaptação ao meio acadêmico. Para Santos-Baggi e Lopes (2011), tal contexto não é aleatório, sendo comum no Sistema Educacional Brasileiro, quer básico ou superior, apresentando características peculiares quanto à etapa e/ou ambiente geográfico. Ele marca, conforme Freire (1980; 1996), os distintos sulcos que separam classes privilegiadas, com acesso ao capital cultural, daqueles que historicamente são excluídos desse bem. Assim, a evasão abarca complexos elementos intrínsecos e extrínsecos, tangenciando questões socioeconômicas, políticas e psicológicas. Para Silva Filho et al (2007, p.642), é um problema que prejudica “o resultado dos sistemas educacionais”, e ligado à perda de recursos públicos ou privados para educação, alijando orçamentos, projeções, índices e toda estrutura material e humana relacionada aos cursos atingidos. Isso leva à preocupação com o esvaziamento de

---

<sup>60</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Docente do Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. E-mail:maria.conceical@ufpe.br

<sup>61</sup> Doutora em Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. Docente do Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, PE - Brasil. E-mail: viviane.bona@ufpe.br

cursos de alta relevância social, tidos como de ascensão social de grupos minoritários, como as Licenciaturas, e aponta um cenário problemático (Gatti et al, 2010). A pesquisa apresentada se insere nesse âmbito. Tendo como aporte o pensamento humanista de Paulo Freire (1996, 1997, 2013), além de autores que tratam da temática no Brasil (Santos-Baggi, Lopes 2011; Silva Filho, 2007) realizamos um estudo sobre a evasão de estudantes do curso de Pedagogia da UFPE, campus Recife, a fim de compreender os motivos que levam ao abandono. Justificamos o interesse por acreditarmos que o entendimento do fenômeno auxilia na construção de políticas públicas mais assertivas, no âmbito macro e microinstitucional. Por meio da pesquisa qualitativa (Minayo, 1994), foram aplicados questionários semiestruturados a 82 estudantes evadidos do Centro de Educação da UFPE, entre os anos de 2015 e 2020. À luz da Análise Temática de Bardin (2010) os dados foram categorizados e investigados. O resultado inicial mostrou que a *dificuldade de conciliar trabalho e estudo* e *problemas relacionais com docentes/discentes* destacaram-se como fatores determinantes para a decisão de abandonar o curso. Para Arroyo (2009), o aluno trabalhador na graduação caracteriza boa parte dos estudantes brasileiros. E, não bastasse a dificuldade de entrar e se manter na graduação, trabalhar e estudar faz da faculdade local de passagem, reduzindo possibilidades de troca, socialização, interação, revelando um ranço na formação profissional de licenciandos, pois não conseguem se dedicar integralmente às tarefas e exigências acadêmicas, pouco aproveitando a experiência universitária, para além da sala de aula, fazendo desse lugar um local de passagem. Talvez por isso, questões relacionais também sejam atingidas. Sendo o processo educativo uma complexa ação humana, onde a dialogicidade é imprescindível, na sua ausência, esvazia-se o sentido do aprender, tornando a atividade desestimulante. E, tendo o educar como ato político, compreendemos que é na troca com outro que conseguimos construir elementos necessários para o entendimento de papéis, divergências e idiosincrasias, culminando na formação crítica e autônoma, cuja leitura do mundo se (re)faz mediante contínuas reflexões (Freire, 1996). Um dos motivos entrelaçados aos aspectos relacionais destacados pelos(as) estudantes



evadidos(as) envolve, principalmente, a relação com os docentes, que ao que parece, no âmbito do Ensino Superior, assumem uma postura que se distancia da ‘humildade’ e da ‘corporeificação de uma prática com rigorosidade ética’, conforme apregoada por Freire (1996). O autor justamente alerta que ensinar exige respeito aos estudantes e que o docente deve se distanciar de uma prática autoritária. Ao que indica, ‘saber escutar’ e ‘ter disponibilidade para o diálogo’ ainda são elementos que não se apresentam de maneira unânime na prática docente desta etapa de ensino. Destacamos que a pesquisa se encontra em andamento e que os fatores elencados serão aprofundados, todavia, os resultados até aqui apreendidos ratificam que nenhuma educação se dá no vazio. A compreensão dos elementos que compõem seu processo, dentre eles, a evasão, é necessária para pensá-la de forma humanizada e assertiva. Compreender o porquê que estudantes deixam um curso, por motivos que vão além da falta de identificação, é entender que não basta apenas garantir o acesso de camadas populares ao Ensino Superior, sem dar-lhes as mínimas condições desde a Educação Básica, de manterem-se nela até a conclusão. Consoante a isso, afirma Freire (1997, p. 267), “se de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela”, portanto, é preciso (re)pensar estratégias, rever rotas, criar oportunidades para que haja uma mudança consubstanciada no atual cenário social brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão, Curso de Pedagogia, Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.**

11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Desafios da educação de jovens e adultos frente à nova reestruturação tecnológica. In: **Seminário de Internacional de Educação de jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 1997. p. 264-267.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. et al. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil, In **Estudos e Pesquisas Educacionais**, no 1, São Paulo, FVC/Fundação Victor Civita, 2010, pp. 139-210.

MINAYO, Maria Cecília de S.(Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SANTOS BAGGI, C. A. dos; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica In **Avaliação**, Campinas. [online]. 2011, vol.16, n.2, pp.355-374.

SILVA FILHO, Roberto L et al. A evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

## **CONEXÃO DE SABERES ENTRE FORMAÇÃO INVENTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO**

Cristiane Vanessa de Arruda Torres<sup>62</sup>

Carla Patrícia Acioli Lins<sup>63</sup>

Este trabalho objetiva destacar as experiências formativas vivenciadas no curso de Pedagogia UFPE-CAA considerando que este espaço de formação nos proporcionou conhecimentos outros que não se esgotam com a prática educativa. Mas sim, se expandem como o fluxo contínuo de um rio quando se encontra com o mar, no momento em que saberes fazeres são compartilhados, e se conectam, com os demais criando outras possibilidades para o professor e a professora pensarem e fazerem buscando assim compreendermos propostas de formação que possam dar conta, tanto do sentido da educação, quanto do ensino e aprendizagem. Desenvolver a prática educativa requer um olhar atento e sensível do educador, para os movimentos que acontecem em torno do ato de ensinar e aprender. Incluí uma análise e reflexão das ações moventes de cada sujeito ligado ao que se está instruindo e apreendendo. Nesse entender Freire nos faz pensar sobre a prática educativa, ao afirmar que é “impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola” (1991, p. 46). Considerar as transformações existentes no espaço escolar e então a partir destas nuances propor intervenções de ensino e problematizações que rompam com propostas pedagogizantes. Desta forma, tomamos como ponto de partida para a construção desta

---

Este resumo se constitui num recorte de nosso Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Formação Inicial de Professor(a) no contexto pandêmico: práticas inventivas de professores (as) da rede municipal de Caruaru – PE”, apresentado na Licenciatura em Pedagogia, Centro Acadêmico do Agreste – CAA/ UFPE, sob a orientação da Professora Dra. Carla Patrícia Acioli Lins.

pesquisa - a atuação de professores (as) egressos do curso de Pedagogia UFPE-CAA no contexto educacional pandêmico. Tomamos como pressuposto que os egressos do curso de Pedagogia da UFPE-CAA embora já formados, tiveram que se (re)inventar e reestruturar as suas práticas em decorrência das aulas remotas. Assim, levantamos o questionamento: qual a relevância da formação inicial e continuada dos professores (as) no que se diz respeito a práticas educativas de ensino e de aprendizagem no período pandêmico? Frente ao problema de pesquisa apresentado e à problemática em que ele se insere, buscamos compreender como a inventividade emergiu nas práticas educativas considerando o contexto pandêmico. Assim, buscamos verificar como desenvolveram o ensino e aprendizagem no período da pandemia mapeando práticas inventivas forjadas neste período, procurando identificar qual a relevância da formação inicial e continuada para o enfrentamento dos desafios do ensino e de aprendizagem ao longo da pandemia. Para tal observamos /escutamos professores (as) graduados que atuam na rede municipal de ensino de Caruaru, egressos da UFPE-CAA. Tentamos assim, compreender na visão de cada professor (a) qual a relevância da sua formação acadêmica e profissional para poder mediar o conhecimento na sala de aula. A referente pesquisa se deu de maneira qualitativa, em razão de permitir ao pesquisador, buscar compreensões das ações de cada sujeito participante da pesquisa. Durante a pandemia, segundo Kohan (2020) os embates acerca dos desafios na educação brasileira se mostraram manifestos. Por um lado, existiu a cobrança do MEC para que todas as escolas continuassem o normal pedagógico na forma remota emergencial com os argumentos de não prejudicar, atrasar ou desfavorecer os estudantes. Ao mesmo tempo, muitos estudantes e professores (as) nem tinham as condições mínimas (acesso à internet, equipamentos e ambientação) para seguir sua vida educativa online. A formação inventiva emerge como quebra de paradigma, onde acompanha o percurso formativo do professor, mas vai se dissociando dos modelos pedagogizantes, daqueles padrões formativos que são impostos, que seguem uma única forma de ensinar e aprender. Ela é pensada de acordo com a subjetividade de cada indivíduo, assim cada professor

terá a sua formação específica. Ao mesmo tempo em que proliferam práticas políticas, ela produz subjetividades, pois conjuga produção de conhecimento com produção de existência Dias (2008). Assim o espaço educativo em que o professor (a) atua passa a ser um campo de desenvolvimento de experiências e mobilização de saberes. Esta formação provoca deslocamentos à medida que busca compreensões sobre as vivências cotidianas como afirma o autor Foucault (1994), o conhecimento é algo que nos transforma, na medida que, procuramos nos apropriar de outros conhecimentos, a nossa maneira de pensar é transformada através do conhecimento obtido. Nesse pensar coadunamos com Freire, quando infere que: “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. (Freire, 1993a, p. 22-23). Desse modo formação docente e educação estão ligadas indissociavelmente, visto que quando mais o professor (a) busca refletir sobre a sua prática pedagógica, e sabe que sempre se pode saber mais, no sentido de ter um pensamento crítico sobre as políticas que regem a educação e a formação docente. A formação continuada é um momento de repensar as práticas educativas que são utilizadas, e construir novos conhecimentos, abrindo a mente para novos conceitos que antes não se conhecia. Aperfeiçoar os saberes, e ouvir os relatos de experiência dos outros professores (as) pois, estas narrativas apontam estratégias que de alguma forma os outros professores (as) também poderão vivenciar. Assim o professor (a) é um sujeito que se encontra em constante formação na medida em que se forma, forma e transforma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Inventiva, Pandemia, Prática Educativa.

## REFERÊNCIAS

DIAS, R.O. **Deslocamentos na Formação de Professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, Rio de Janeiro, BR-RJ.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política Rio de Janeiro:** Forense Universitária, 2010, (Ditos & escritos VI). p. 289-347.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067

**RESUMOS EXPANDIDOS**  
**EIXO 6**  
**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE**

## **ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DECOLONIAL: UM PROJETO FORJADO NA FRONTEIRA ENTRE A EDUCAÇÃO BANCÁRIA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Isaias da Silva<sup>64</sup>

Janssen Felipe da Silva<sup>65</sup>

O presente texto faz parte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco do Centro Acadêmico do Agreste- PPGEduc/UFPE-CAA e trata de práticas curriculares docentes-gestoras realizadas em escolas com classes multisseriadas do campo a partir da perspectiva teórica de currículo pós-colonial. Desse modo, neste trabalho objetivamos problematizar a escola com classes multisseriadas do campo, na perspectiva freireana, enquanto um projeto forjado na fronteira entre a Educação Bancária e a Educação Libertadora. Nesse sentido, pontuamos que a Educação do Campo Crítico é constituída em diálogo com as demandas políticas, culturais, econômicas e educacionais que constituem a sociedade. Os processos educativos estão intrinsicamente ligados às formas de organização, de viver e de lutar no território camponês. Esta concepção se fundamenta no respeito e no trato das diferenças que forjam a Educação do Campo. A escola localizada no território camponês necessita ser constituída em diálogo com as marcas identitárias dos povos do campo. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica e utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala, 1990), com o objetivo de acessarmos, elaborarmos e analisarmos os dados. Assim, realizamos as fases que constituem a Análise de Conteúdo: Pré-Análise; Exploração do Material;

---

<sup>64</sup> Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, Vitória de Santo Antão, PE, Brasil, isaiaasilva-@hotmail.com

<sup>65</sup> Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil, janssenfelipe@hotmail.com



Tratamento e Inferências. Na Pré-Análise reunimos os textos freireanos que consideramos ser representativos para atender ao objetivo deste texto. Na fase de Exploração do Material selecionamos os conceitos ajudaram a pensar sobre a Escola com Classes Multisseriadas na fronteira entre a Educação Bancária e a Educação Libertadora. Por fim, no Tratamento e Inferências, realizamos reflexões outras que nos possibilitam considerar a importância das produções de Paulo Freire no cenário educacional, bem como, nos indicar caminhos possíveis para o pensar-sentir-viver de escolas com classes multisseriadas do campo na perspectiva libertadora. Através deste estudo, evidenciamos que a escola é movimento e suas práticas necessitam estar voltadas ao trabalho coletivo da comunidade. Desse modo, o projeto educativo que compõe a instituição escolar ao associar-se à perspectiva político-social de seus territórios, contribui na formação crítica e decolonial de seus sujeitos. A escola é constituída no cenário de contradições entre paradigmas de uma educação tradicional/opressora em detrimento de uma educação libertadora (Freire, 1987). Nessa direção, a concepção da instituição escolar carrega em seu bojo heranças dessa disputa, logo compreendemos que a escola com classes multisseriadas do campo é tecida na fronteira entre o projeto de uma Educação Bancária e uma Educação Libertadora. Por um lado, a escola é vista como um aparelho ideológico que potencializa a lógica hegemônica, capitalista e urbanocêntrica. A perspectiva da educação opressora, centrada na educação bancária “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os ‘depósitos’ e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 58). Por outro lado, no viés da Educação libertadora, a escola assume um papel que potencializa a formação crítica e reflexiva de seus sujeitos. A escola que supera as ações que oprimem e negam as diferenças, supera a educação bancária e constitui-se enquanto um espaço-tempo libertador e problematizador. Assim, a educação libertadora “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (Freire, 1987, p. 68). A construção de conhecimentos que superem a educação bancária assume o diálogo como prática

transformadora e emancipadora. É essa proposta de educação que a escola na perspectiva decolonial advoga, reconhecendo que todos os sujeitos que a constituem, ensinam e aprendem através de uma relação horizontal e dialógica. Para a teoria Pós-Colonial, a escola é um locus que estimula a curiosidade e é forjado na pedagogia da pergunta, questiona as desigualdades e propõe práticas transgressoras à lógica colonial, a partir do diálogo e da problematização da realidade. Segundo Freire (1997, p.118), o diálogo tem um significado preciso “porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”. A escola, neste viés, é comunicação, diálogo e emancipação, na medida em que instiga a construção de conhecimento dentro e fora do espaço da sala de aula. Desse modo, na perspectiva da diferença colonial, consideramos que pensar em uma escola que coabite na fronteira entra a Colonialidade e Decolonialidade é reconhecer sua função na construção de uma prática social, política e identitária. Nessa direção, “el pensamiento fronterizo se convierte en ún método necesariamente crítico y descolonial em los proyectos epistémicos y políticos, para colmar las brechas y revelar la complicidad de la colonialidad” (Mignolo, 2010, p. 125). É nesse contexto que refletimos sobre as escolas com classes multisseriadas do campo, na fronteira, nas brechas da lógica urbanocêntrica-seriada tida como paradigma único para se pensar-sentir-viver a escola, apresentando assim possibilidades outras de se construir uma educação escolarizada a partir de suas marcas culturais e identitárias. O cotidiano da escola e da sala aula, estruturada na perspectiva da multisseriação, dar-se na relação indissociável entre teoria e prática. É com este entendimento, que consideramos a escola com classes multisseriadas do campo decolonial enquanto um projeto centrado no pensamento de fronteira, pois emerge das feridas coloniais e resistências dos povos-territórios do campo, na busca de uma instituição escolar que os representem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola com Classes Multisseriadas do Campo, Educação Bancária, Educação Libertadora.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialid. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p.101-128.



editora  
CENTRO

PAULO FREIRE  
ESTUDOS E PESQUISAS